

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Kázeňské problémy ve škole
Disciplinary Issues in Schools

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:

Eva Závůrková

Praha 2016

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména vedoucí této práce doc. Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D. za poskytnutí cenných rad, odborné vedení a její trpělivost a čas.

Také bych chtěla poděkovat pedagogům a žákům, kteří mi ochotně a vstřícně umožnili realizaci výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci **Kázeňské problémy ve škole** vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5. 5. 2016

Eva Závůrková

.....

Anotace

Bakalářská práce „Kázeňské problémy ve škole“ se dělí na dvě hlavní části, a to teoretickou a empirickou. První kapitola teoretické části vymezuje pojmy normalita, poruchy chování, problémové chování. Zabývá se klasifikací poruch chování, příčinami problémového chování a činiteli psychického vývoje. Druhá kapitola je zaměřená na kázeň. Zaměřuje se na historii, proměnu, funkce a budování kázně a na příčiny a projevy nekázně. Zabývá se školní kázní i budováním kázně. Cílem empirické části je zkoumání vztahů obecného vnímání jednotlivých situací a vlastního chování. Sledovány byly rozdíly mezi dívkami a chlapci v případě žádoucího a nevhodného chování ke spolužákům i učitelům i obecně.

Annotation

The bachelor thesis *Disciplinary issues at school* consists of two parts – theoretical and empirical. The first chapter of the theoretical part explains the concept of normality, behavioural disorders and problematic behaviour. It deals with the classification of behaviour disorders, causes of problematic behaviour and factors of psychological development. Another chapter focuses on discipline, specifically on its historic view, its transformation, functions and building up of discipline, and both causes and expressions of non-discipline. It deals with school discipline and building it up. The aim of the empirical part is the research on relations of general and personal perception of particular situations and of personal behaviour. The observed feature was the difference between boys and girls in both desirable and improper behaviour towards their schoolmates, teachers and in a general sense.

Klíčová slova

Kázeň, problémové chování, poruchy chování, školní třída, žáci, pubescence

Key words

Discipline, problematic behaviour, behaviour disorders, school class, pupils, pubescence

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Vymezení pojmů	9
1.1 Normalita	9
1.1.1 Normy chování	10
1.2 Poruchy chování	13
1.2.1 Klasifikace poruch chování	14
1.3 Problémové chování	16
1.3.1 Příčiny problémového chování dítěte (nedostatku kázně).....	17
1.4 Činitelé psychického vývoje	17
1.4.1 Výchova	18
1.4.2 Mravní výchova	19
1.4.3 Odpovědnost rodičů za mravní vývoj dětí	19
2 Kázeň.....	21
2.1 Vymezení kázně.....	21
2.2 Historie nekázně	21
2.3 Proměna kázně ve vztahu učitele a žáka.....	22
2.4 Příčiny nekázně (problémového chování)	23
2.5 Funkce kázně	24
2.6 Projevy nekázně.....	24
2.6.1 Příklady projevů nekázně.....	25
2.6.2 Nejasné projevy nekázně	26
2.6.3 Nekázeň jako pozitivní jev	27
2.7 Školní kázeň – školní řád, zákon	27
2.8 Prevence poruch chování	27
2.9 Budování kázně.....	28
EMPIRICKÁ ČÁST	35
1 Cíl výzkumu.....	35
2 Charakteristika zkoumaného vzorku	35
3 Metody výzkumu	35
4 Průběh výzkumu	37
5 Hypotézy	39
6 Metoda vyhodnocení dat.....	40

7	Výsledky	40
8	Diskuse.....	50
	Závěr	53
	Seznam použité literatury	53
	Summary.....	57
	Seznam příloh	57

Úvod

Téma „Kázeňské problémy ve škole“ jsem si zvolila především z toho důvodu, že otázka kázně je nejen ve škole velmi aktuálním tématem. Podle mě by se měly informace o kázni a důsledcích nekázně dostávat do povědomí nejen vyučujících, ale i širší laické veřejnosti. Pokud víme, co způsobuje úpadek kázně a jaké jsou projevy a konsekvence nekázně, můžeme lépe pracovat na změně. Žijeme v době, kdy rodiče nemají na své děti tolik času a neprojevují jim dostatek lásky. Výchova se dostává do pozadí a do popředí vystupuje potřeba zajistit rodinu především ekonomicky. Do škol tedy přichází děti, které nemají základní návyky slušného chování, natož pak úctu k dospělým, a na pedagogích je tedy kromě učení dané látky ještě dětem vštěpovat základy slušného chování.

Cílem mé práce bude poukázat na problematiku školní kázně, resp. nekázně. V empirické části bude pozornost zaměřena na představy o kázni žáků sedmých ročníků. V tomto věku již žáci dobře rozumí požadavkům školy, přestože se v těchto letech ve třídách vyskytuje nekázeň velmi často. Pro období dospívání je časté bouření se proti autoritám i u jedinců, kteří dosud neměli výchovné problémy. Navíc část žáků odešla na víceletá gymnázia, takže ve třídě zůstávají spíše děti průměrně chytré a méně nadané, v mnohých třídách chybí tzv. tahouni (nejen z hlediska prospěchu, ale někdy i z hlediska sociálních a morálních kompetencí). Je na místě od nich očekávat hledání hranic, co si mohou dovolit a co ne.

Práce se dělí na dvě základní části, a to teoretickou a empirickou. Teoretická část je členěna do dvou hlavních kapitol. V první kapitole se budu věnovat především problematice pojmů spojených s kázní, tzn. normalitě, poruchám chování, problémovému chování a zaměřím se i na činitele psychického vývoje ovlivňující chování. Ve druhé kapitole teoretické části se budu zabývat samotnou kázní, zejména vymezením kázně, historií nekázně, proměnami kázně ve vztahu učitele a žáka, příčinami nekázně, funkcemi kázně, projevy nekázně a školní kázní. Popíšu, jak je možné kázeň budovat. Jako zdroj dat použiji především odborné psychologické a pedagogické monografie a také odborné časopisecké studie, které sledují současný pohled na problematiku kázně a nekázně.

V empirické části uvedu výsledky výzkumu provedeného ve dvou pelhřimovských školách (čtyřech třídách) pomocí dotazníků zaměřených na obecné představy o určitém chování a četnost výskytu tohoto chování u respondentů v jednotlivých situacích kategorizovaných jako kladné a záporné chování k učitelům a spolužákům a obecné

morální chování. Budu zkoumat, jaký je vztah mezi obecným hodnocením situací a vlastním chováním dotázaných. Dále se zaměřím na mezipohlavní rozdíly.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmů

1.1 Normalita

Normu podle mě nejlépe definuje Průcha (2001, s. 138): „*Jedná se o jev, který odpovídá příslušnému předem stanovenému, popř. obecně přijímanému očekávání. Normální možno charakterizovat jako očekávané, správné; nenormální je pak nepřijatelné, nežádoucí, nepovolené.*“ Z této definice tedy vyplývá, že normální jednání se může měnit v závislosti na společnosti, ve které se pohybujeme. To, co je někde normální, může být jinde nepřijatelné. Stejně tak se mění pohled na normalitu v závislosti na době, ve které žijeme. I Vágnerová (2014) píše o pohyblivosti normy vzhledem k době a místu jejich působení. Tento fakt podle mě způsobuje střetávání jedinců různých kultur, ale i generací. Zároveň se můžeme setkat s nepochopením lidí stejné kultury i věku, kteří prošli každý jinou výchovou, uznávají jiné hodnoty.

„*Termín normalita se často užívá obdobným způsobem jako termín přizpůsobení.*“ (Coan, 1999. s. 62) Přizpůsobení vnímám jako schopnost chovat se jako většina lidí, splynout s davem. Přizpůsobení je spíše jednání vázící se k určité situaci, zatímco norma se týká spíše našeho přesvědčení.

Žijeme ve společnosti, a proto se od nás očekává dodržování určitých pravidel sepsaných například v občanském zákoníku, ve školním nebo pracovním řádu. Zároveň ale existují pravidla, která sepsaná nejsou, a přesto je vyžadováno jejich dodržování. Ty podle mě vycházejí z hodnot, které by měly být jedinci vštěpovány od útlého dětství a na nichž by měl člověk budovat svůj vztah k okolí.

Zaujala mě definice normózy, o které píší Weil a kol. (2009, s. 24). Definují ji jako „*soubor norem, konceptů, hodnot, stereotypů, návyků v myšlení či jednání, které jsou v určité společnosti schváleny konsenzem nebo většinou lidí a jež způsobují utrpení, nemoc a smrt. Je to churavá normalita.*“ Normóza tedy popisuje nezdravou snahu být normální. Výše zmínění autoři se na normalitu tedy dívají z druhého úhlu pohledu, nahlíží na její statistické kritérium (konsensus většiny) i z hlediska jejích negativních důsledků, což je podle mě nesmírně důležitým poznatkem, který naznačuje rozpor obsažený v samotném pojmu normality. Normózu ve spojení s normou chápu jako oxymóron, neboli tvrzení, které je protimluvem. Pokud řekneme *chorobná normalita*, je to podle mě podobné jako

řící *suchý déšť*. Jednotlivá slova ve významu se vzájemně vylučují. Zároveň to pro mě ale neznamená, že myšlenka nedává smysl. Myslím si, že autoři se chtěli zaměřit hlavně na to, že v dnešní době jsme posedlí tím být normální a už se neptáme po tom, co to skutečně znamená a k jakým důsledkům to vede.

1.1.1 Normy chování

Vágnerová (2014) rozlišuje statistické a sociokulturní pojetí normy. Sociokulturní pojetí normy říká, že „*za normální bývá považováno to, co odpovídá běžným představám o plnění určité sociální role nebo o chování, které by bylo v dané situaci vhodné*“ (tamtéž, s. 20).

Pojetí normy se v průběhu vývoje člověka mění a vyžaduje určitý stupeň porozumění. „*Uvědomění sebe sama jako subjektu, který se může různým způsobem projevat, i objektu, k němuž se určité jednání vztahuje, je [v batolecím věku] předpokladem k pochopení smyslu sociálních norem jako předpisů pro vlastní chování, které by bylo považováno za žádoucí.*“ K takovému vývojovému posunu dochází mezi 15 až 24 měsíci.“ (Vágnerová, 2012, s. 158). V tomto věku už dítě chápe, že rodiče musí poslouchat a respektovat, protože jsou pro něj autoritou a garantem morálky. Podle Vágnerové (2012) usnadňují vřelé reciproční vztahy dětem přijetí pravidel, které prezentují rodiče. Myslím si, že je velmi důležité být pro dítě dobrým vzorem, neboť naše chování a názory jsou pro dítě podnětovým materiálem, ze kterého se učí a podle nějž e nejspíš bude jednou řídit. Batole se nachází v **předkonvenčním stadiu morálního vývoje** (Kohlberg, 1979 podle Vágnerové, 2012). Dítě zatím vymezuje vhodné a nevhodné chování pouze podle toho, za které je pochváleno a za které potrestáno. Obávám se, že na děti dnes platí především tresty a chvála už nemá takovou váhu.

Existují dvě cesty k informacím o žádoucím a nežádoucím chování a ke konvenčním sociálním normám. Jednou z cest je pozorování ostatních, kdy dítě vypozeruje, že jednání lidí se opakuje (např. pozdravíme sousedy). Poté je na místě mu verbálně sdělit, proč platí zrovna tato pravidla. Mnoho pravidel ale sdělováno není, dítě je pouze vypozeruje nebo si je zvnitřní na základě něčí nápodoby (rodičů, sourozenců, vrstevníků) a dospělí ani nenapadne, že by mu to měli vysvětlit. Zkušenost, které dítě získá pozorováním, a případné vysvětlení by měly být v souladu, protože dítě je pak lépe pochopí a přijme (např. nesmíme jíst sníh, abychom nebyli nemocní) (tamtéž). Podle mě je verbální vysvětlování v určitých situacích hodně důležité, protože bez něj by děti jen opakovaly, co vidí, ale už by nevěděly, z jakého důvodu určité chování je správné, tedy

které napodobovat mají a které ne. To se podle mého názoru objevuje i v pozdějším věku, kdy děti argumentují tím, že „*On může, proč já ne.*“

V předškolním věku se děti podle Vágnerové (2012) rády předvádějí. Chtějí být chváleny, obdivovány a uznávány, což vede k ochotě jednat podle pravidel. Snazší je pro ně někdy přejímat pravidla, která prosazují rodiče a nepřemýšlet nad tím, zda je jednání správné nebo ne (tamtéž). Zároveň ale děti (i dospívající) zkouší, co si všechno mohou dovolit a pokud se jim to nedaří prosadit svou vůlí, zkouší to vynutit brekem či jinými prostředky. V tomto případě podle mě záleží hodně na reakci rodičů, protože pokud ustoupí a např. hračku v reakci na pláč koupí, dítě příště jen těžko pochopí, proč to touto cestou najednou nejde. Podobně je tomu u dospívajících i dospělých, kteří ale spíše pochopí v širších souvislostech, proč nyní nějaký postup není možný a dříve byl.

Při rozlišování vhodného a nesprávného chování se děti řídí egocentrickými kritérii, tzn. zaměřují se na důsledky, jaké bude mít jednání pro ně, ale nepřemýšlí v souvislostech (Vágnerová, 2012). Jsou schopny brát v úvahu potřeby jiných, ale primárně se na ně při posuzování takových situací nezaměřují. Dokáží se podělit, pomoci, něco darovat. Význam norem závisí na vědomí důsledků, které bude pro děti chování mít. Pokud u těchto dětí dojde k nevhodnému chování, příčinou může být spíše nedostatečné sebeovládání než neznalost nebo nepochopení norem (tamtéž). Z uvedeného vyplývá, že bychom měli věnovat pozornost tomu, jakým způsobem normy vysvětlujeme a v případě potíží hledat příčiny dětské neschopnosti se ovládat.

Později se u dětí středního školního věku objevuje ztotožnění s normami a pocity viny, které fungují jako vnitřní kontrola. Díky nim má dítě tendenci chovat se správně, i když ho nikdo nevidí. Toto je obecně vzato hlavní smysl morálního působení – dovést dítě k tomu, aby se morálně vedlo samo. Pokud se v dítěti objeví tato vnitřní kontrola, měli bychom ji pěstovat a snažit se, aby si ji dítě udrželo nejlépe navždy. U těchto dětí se také objevuje potřeba pozitivního hodnocení a sebehodnocení, která pro dítě znamená tendenci chovat se tak, aby se nemusely trápit pocity viny a snižovat tak svoji sebeúctu (Vágnerová, 2012). Z tohoto sdělení vyplývá, že dítě se chová dobře hlavně kvůli sobě, aby nemělo nepříjemné pocity.

Na druhou stranu se ale zejména v oblasti šikany může objevit jev, který popsal A. Bandura jako **morální vyvazování**, kdy dítě v případě nemorálního chování necítí pocit viny. „*Morální vyvázanost popisuje deaktivaci seberegulačních a sebesankčních mechanismů, která chrání nemorálně se chovajícího jedince před negativními pocity, zejména před vinou a studem*“ (Bandura a kol., 1996 podle Fráňové, 2010, s. 182).

Jedinec své chování nevnímá jako něco špatného, přestože by obecně či v jiném kontextu takové jednání vnímal negativně. Předpokladem je, že vnitřní mechanismy kontroly chování nejsou pevné a mohou být deaktivovány. Mohou vznikat rozdíly mezi osobními přesvědčeními a normami o morálním chování a skutečným chováním. Mechanismy morální vyvážanosti jsou postaveny na zkreslování reality a na sebeklamu (Fráňová, 2010). Zdá se, že vnímání morálky a správné jednání není pro děti tak snadné a jednoznačné, jak by se mohlo na první pohled zdát.

Na konci středního školního věku kolem desátého roku se objevují změny v postoji k autoritě (Vágnerová, 2012). Tyto změny jsou způsobeny potřebou potvrdit si svou potencionální moc. Ta se projevuje tím, že děti dělají to, co by se podle dospělých dělat nemělo. Od začátku dospívání se začíná výrazně zvyšovat vliv vrstevnické skupiny, skupinového citění a skupinové sounáležitosti. V závislosti na zvýšení smyslu party, kdy má jedinec potřebu někam patřit a zároveň chce zažívat něco nového, vzrušení a adrenalin, se podle mě můžou objevit sklony k deviaci a kriminalitě častěji než v jiném věku.

Vágnerová (2005) píše, že adolescenti si začínají utvářet a prosazovat vlastní přesvědčení o různých skutečnostech, pochybují o těch dosavadních a hledají vlastní řešení. V pubertě se objevuje tzv. *morálka sociální konformity*, kdy je více prosazováno to, co je správné pro danou skupinu jedinců bez ohledu na osobní názor. Vrstevnická skupina je dle Vágnerové (2012) v procesu vytváření individuální identity oporou. Pomáhá osamostatnění jedince a zajišťuje i pocit jistoty a bezpečí. Pro jedince je důležité dosažení aspoň přijatelné pozice ve skupině z hlediska oblíbenosti, vlivu či moci. Zároveň se výrazně projevuje potřeba být akceptován. Proto žáci přejímají normy skupiny, i když s nimi třeba vnitřně nesouhlasí. Ve starší adolescenci se pak žáci nebojí prosadit svůj názor, i když je v rozporu s názorem skupiny. Dospívající dávají najevo, že školu neberou tak vážně jako děti mladšího věku. Učitelé jsou pro některé žáky spíše nepřátelé, kteří se jim snaží znepříjemnit život. Dospívající také někdy cítí, že někteří z učitelů nemají úctu k jejich názorům. V tomto věku se také objevuje potřeba určit si vlastní skupinová pravidla (tamtéž). Práce učitele s žáky tohoto věku je vzhledem k výše uvedenému poměrně namáhavá. Proto by žáky měli učit pokud možno učitelé s přirozenou autoritou a pochopením, kteří jsou schopni žákům podat informace tak, aby je přijali, porozuměli jim a byli schopni s nimi pracovat.

1.2 Poruchy chování

Poruchy chování jsou dle Krejčířové a kol. (2006, s. 240) definovány jako „*opakující se a trvalý (v trvání neméně 6 měsíců) vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte...*“ Pokorná (1993) zdůrazňuje důležitost nahlížení na poruchy chování v negativním slova smyslu. Pokud mluvíme o pozitivní odchylce od normy, jako je charitativní činnost, sebeobětování apod., nevnímáme ji jako poruchu. Navíc oproti Krejčířové a kol. poukazuje na sociální kontext, bez kterého na poruchy chování nemůžeme nahlížet, protože ten určuje co je norma a co je tedy odchylkou. Dle Pipekové (2010) existuje několik různých pojmů označujících odchylky od normy v chování. *Poruchy chování* označují obtížně vychovatelné děti z důvodu jejich sociální narušenosti (tamtéž). V české školní pedagogice se v osmdesátých letech mluvilo o *poruše školní přizpůsobivosti*. Dalším termínem jsou *poruchy afektivní, citové*. Období používání je stejné jako předchozí. Toto označení se váže k problematickému chování způsobenému silně zvýšenou nebo sníženou citovou schopností dítěte reagovat, zapříčiněnou výchovou poskytující nevhodné složení, kvalitu, přiměřenost nebo nedostatek citových podnětů (Sovák, 1978 podle Pipekové, 2010). Dále Pipeková mluví o *deviantním chování*, které se výrazně záporně vymyká běžnému jednání. Podle mě je diagnostika příčin chování a prožívání důležitá, protože na základě ní můžeme s jedincem chovajícím se tímto způsobem dále pracovat.

Poruchy chování můžeme dle Vágnerové (2001, s. 67) definovat jako chování, kdy „*dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající věku a rozumových schopností*“. Jedná se o odchylku projevující se v oblasti socializace (Vágnerová, 2014). V této definici nacházím důležitou myšlenku, kterou musíme také zohlednit. Musíme srovnávat dítě konkrétního věku s očekávaným chováním právě v tom samém věku. Pokud se pětileté dítě chová nevhodně a např. nepozdraví, není totéž, jako když se tohoto přestupku dopustí patnáctiletý jedinec.

V Pedagogickém slovníku se setkáváme s touto definicí poruch chování. „*Jsou to projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení.*“ (Průcha, 2001, s. 170). Na odstranění problémového chování by se podle mě mělo pracovat v dětství, aby dospělí jedinci s normami neměli problém. O tom, že se s problémovým chováním musí pracovat, píše Pipeková (2010). V této souvislosti zmiňuje speciálně pedagogický obor etopedie, jež se zaměřuje na ovlivňování chování dětí a mládeže.

Pokorná (1993, s. 11) etopedii definuje jako „*nauku o nápravě chování či pedagogika spojená s nápravami poruch chování*“.

Z výše zmíněných definic jsem vytvořila jednu, která podle mě zahrnuje všechny body, které bychom neměli opomíjet. Porucha chování je jedno ze záporných a závažných označení vztahující se k opakovanému chování, odchylujícímu se od normy chování, která je předem stanovena a očekávána pro konkrétní věk, inteligenci a situační kontext. Člověk není schopen respektovat zadané normy a s tímto problémem se musí dále výchovně pracovat doma i ve škole ve spolupráci s rodinou, aby došlo ke změně přístupu k normám a došlo tak ke změně v jednání jedince. Využít můžeme poznatků etopedie, která se poruchami chování zabývá teoreticky.

„Pedagogické pojetí poruchy emocí a chování je postaveno na bio-psycho-sociálním modelu života člověka, podle kterého je postižení výsledkem vzájemných vztahů mezi zdravotním stavem, osobnostními faktory a extrémními faktory, ve kterých jedinec žije.“ WHO (2001 podle Pipekové, 2010, s. 367) Zaujalo mě, že v této definici se o poruchách emocí a chování mluví jako o postižení. Osobně problémové chování takto nevnímám. Navíc je tu zmíněn zdravotní stav.

1.2.1 Klasifikace poruch chování

Poruchy chování můžeme dělit podle věku, podle závažnosti a stupně společenského narušení, v závislosti na školním věku. Další dělení předkládá WHO (Vitásková, 2005). Pokud se zaměříme na dělení podle věku, zjistíme, že chování může být typické pro určité věkové období nebo se vyskytovat ve více z nich. Dělení z hlediska věku odlišuje dětskou delikvenci (tzv. prekriminální) v období od 6 do 15 let, juvenilní delikvenci (tzv. delikvenci mladistvých) v období od 15 do 18 let a kriminalitu dospělých ve věku nad 18 let. Podle mého názoru, s ohledem na psychický vývoj jedince zahrnuje každé z těchto dělení obrovské věkové rozmezí. Pro práci s těmito skupinami nemůžeme používat shodné prostředky pro odstranění tohoto chování, protože nemůžeme stejně působit na dítě, kterému je 6 let a na jedince ve 14 letech.

Dělení sloužící k základnímu vymezení problémů v chování ve vztahu k normě je dle Pipekové (2010) podle závažnosti a stupně společenského narušení na chování (poruchy) disociální, asociální a antisociální. Do **disociálního chování** patří dle Vitáskové (2005) zlozvyky, neposlušnost a neukázněnost, vzdorovitost a negativismus, lhavost. Dle Pipekové (2010) se jedná o nepřiměřené chování, které se dá snadněji zvládnout běžnými výchovnými prostředky než níže uvedené varianty. Mívá přechodný charakter. Takové chování můžeme dle Pipekové (2010) vidět poměrně často např. při nástupu do školy a v

pubertě. Také bývá součástí postižení, jako je například dříve používaná diagnóza lehké mozkové dysfunkce nebo některé typy neuróz. Domnívám se, že pro přiměřený vývoj jedince je důležité osvojení vhodných hodnot a jejich reflexe, porozumění společenským normám a dobré chápání různých životních situací. Zakotvení v hodnotách, porozumění podstatě norem i vzpomínky na vlastní mládí může v dalších letech vést k větší toleranci ve vztahu k mladším, které je zřejmé z vět typu: „*Nebyli jsme jiní.*“ nebo „*Taky jsme takoví byli.*“ Starší pak mají pochopení pro mladší, kteří se nechovají podle očekávaných norem. Zároveň se u nich ale v jiných situacích objevuje i fráze: „*To já v Tvém věku...*“. Zde totiž často hraje roli společenský posun norem, k němuž dochází v rozmezí desítek i jednotek let. To, co je dnes v běžné společnosti přijímáno jako disociální, nepřiměřené chování, bylo dříve chápáno jako antisociální. Např. barvení vlasů u 15letých dívek je dnes na denním pořádku, zatímco dříve to bylo něco nemyslitelného. Dále bych mohla srovnávat stejným způsobem hodnocení tetování, piercingů nebo chození na zábavy.

Chování, které je v rozporu se společenskými normami výrazněji než disociální chování, se nazývá **asociální chování**, které se vyznačuje se dlouhodobým a opakovaným narušováním společenských norem, morálky, ale nepřekračuje právní předpisy jako tomu je u antisociálního chování (Pipeková, 2010). Do asociálního chování patří záškoláctví, útekovost a toulavost, autoagrese a sebevraždy. V rámci **antisociálního chování** můžeme mluvit o trestné činnosti, protože toto chování zahrnuje delikvenci mladistvých, agresi a vandalismus, krádeže a loupeže, organizovaný zločin, sexuální aberace a toxikomanii (Vitásková, 2005). Pipeková (2010) sem řadí ještě terorismus.

Problematiku záškoláctví bych nerada opomenula. Je rozdíl, jestli jde žák tzv. *za školu* jednou, zřejmě protože má potřebu vyzkoušet něco nového a zakázaného, a ví, že se to nebude opakovat, anebo je toto jednání opakované a stává se běžným způsobem jak řešit určité situace. Toto odlišení je důležité zejména z hlediska řešení dané situace. Po prvním takovém přestupku bych z pozice učitele dítěti důrazně vysvětlila, že toto jednání není vhodné a proč, zaměřila bych se na motiv k tomuto jednání a podle něj bych s dítětem dále výchovně pracovala. Na základě zjištěných okolností bych dítě přiměřeně potrestala. Po opakování je podle mě z hlediska učitele na místě spolupráce s rodiči, popř. doporučení rodičům, aby vyhledali další odbornou psychologickou (případně psychiatrickou) pomoc. Důležité je hledání příčin takového jednání nejlépe rozhovorem s žákem, popř. rozhovorem s rodiči. Může se jednat o strach z obsahu předmětu nebo neúspěchu, ale také strach z učitele. Proto by s žákem měl o příčinách záškoláctví hovořit někdo nestranný, nejlépe však někdo, ke komu má žák důvěru. V tomto smyslu podle mě není automatické

odkazování rodičů a žáka na výchovného poradce ve škole vhodné, ale žákům by měla být zdůrazněna možnost řešit problém s jakýmkoli důvěryhodným vyučujícím, resp. dospělým, v jehož případě nebudou mít pocit, že jej se svým problémem obtěžují. Žák může mít největší důvěru v jiného učitele, než kdo je stanoven výchovným poradcem. Příčinou záškoláctví ale může být i problém v rodině nebo mnoho jiných příčin. Záleží však na žákovi, který podle mě musí chtít problém řešit. Možným řešením ze strany učitele, pokud jde o strach z učiva, může být alespoň dočasně snížení očekávání na výkon žáka nebo poskytnutí doučování. Důležité podle mě je ze strany učitele zajistit, aby se žák přehnaně nebál a zažil úspěch. Musí také vědět, jaký je smysl výuky (viz kapitola Budování kázně). Pro doplnění učiva je možné nahrazení zameškaných hodin v paralelních třídách nebo vypracování referátů o zameškané látce, ze které může být žák v přátelské atmosféře formou testu vyzkoušen, aby prokázal, že rozumí základním souvislostem.

Dle MKN-10 patří poruchy chování spolu s hyperkinetickými poruchami, smíšenými poruchami chování a emocí, emočními poruchami se začátkem specifickým pro dětství, poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání, tiky a jinými poruchami chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání mezi poruchy chování a emocí, které se obvykle začínají objevovat v dětství a v dospívání. Poruchy chování se dělí na poruchu chování vázanou na vztahy v rodině, nesocializovanou poruchu chování, socializovanou poruchu chování, opoziční vzdorovité chování, jiné poruchy chování a poruchu chování nespecifikovaná. Mezi smíšené poruchy chování a emocí patří depresivní porucha chování, jiné smíšené poruchy chování a emocí a smíšená porucha chování a emocí nespecifikovaná (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2009).

Výše uvedená klasifikace poruch chování naznačuje, že její správné diagnostikování (včetně určení příčin) může být někdy komplikované, ale v obtížně výchovně řešitelných případech na ní závisí i pozdější efektivita další práce vychovatelů s jedincem a měli bychom jí tedy věnovat zvýšenou pozornost.

1.3 Problémové chování

„Závažnější a trvalejší poruchy chování se objevují u 5-10 % dětí a dospívajících. Častěji se vyskytují u chlapců než u dívek (v poměru 4:1 až 10:1).“ Vágnerová (2014, s. 716) Toto zjištění je podle mě velmi přínosné a je dobré s ním pracovat. Zmíněných 5-10% mi přijde poměrně dost. Pokud se zamyslíme nad tím, že v běžné třídě je cca třicet žáků, minimálně jeden z nich bude statisticky pravděpodobně mít závažnější trvalejší poruchu

chování. Tito žáci potřebují individuální přístup, více pochopení a času na práci. To se ale v současném školství realizuje jen těžko.

Problémové chování může být dle Vágnerové (2001) v úzkém vztahu k temperamentu jedince. V závislosti na něm se může objevovat impulzivita a silná emoční vzrušivost se sklonem k afektivním výbuchům, které vedou ke zkratovému chování. Takovým jedincům chybí sebekontrola, sebeovládání.

1.3.1 Příčiny problémového chování dítěte (nedostatku kázně)

Vágnerová (2001) uvádí, že problémové chování není následkem duševních poruch či onemocnění, ale vyplývá z odchylky v osobnostním vývoji dané vzájemným působením etiologických faktorů. Zde se tedy definice rozcházejí. Pipeková hovoří o poruše – viz výše.

Dle Waltmanové-Greenwoodové, Martina (1997) můžeme příčiny problémového chování souvisejícího s kázní vidět jak v rodině, tak ve škole. Proto je na místě spolupráce obou činitelů zaměřená na jedince. Rodina by měla svědomitě připravovat své děti na přechod do školy, učit je pravidlům a správnému jednání. Škola by pak měla tato pravidla a jednání vyžadovat, dále upevňovat a v případě nedodržení dovysvětlovat nebo učit a zároveň dávat zpětnou vazbu členům rodiny, kteří by měli postupovat podobně. Důležité je podle mě, aby oba činitelé měli stejný cíl a stejné představy o správných pravidlech a chování, aby po dítěti bylo vyžadované na obou místech, tzn. doma i ve škole, obdobné a zároveň aby obě instituce při jednání s dítětem projevovaly vzájemný respekt. Zároveň se ale u Melgosy, Posseho (2003) dočítáme, že za poslední desetiletí dochází k radikální proměně sociálních a rodinných okolností. Objevuje se zde názor, že možná za špatné chování dnešních dětí nemůžou pouze samy děti, ale jednou z příčin je i nedostatek péče a nadměrná shovívavost dospělých. Podle mě má tedy větší podíl na neukázněném chování dětí rodina než škola. Osobně si také myslím, že velký problém je i nedostatek lásky z jejich strany a absence otevřeného upřímného vztahu mezi rodiči a dětmi. Bez tohoto vztahu si děti neberou rady a kárání rodičů k srdci způsobem, který by jim mohl jejich chování pomoci změnit. Rodiče by měli chtít dozvědět se něco o světě svých dětí, něco sdílet. Měli by jim věřit a podporovat je v cestě za úspěchem a hlavně jim to dávat najevo. Opakem je lhostejnost a hostilita, která je častou příčinou dětských problémů.

1.4 Činitelé psychického vývoje

Na vývoj osobnosti působí dle Vágnerové (2014) hlavně dědičnost a sociální prostředí. Tradiční spor řeší, který z těchto činitelů má větší vliv. Oba jsou podle mě

důležité, ale z hlediska práce s dětmi má větší smysl věnovat se výchovným vlivům, protože ty lze ovlivňovat a jejich pomocí pak i měnit chování dětí. Dědičnost je neměnná. Zároveň ale nemůžeme očekávat, že rodič jako dárce genů (i těch špatných) a produkt určité výchovy ze svého dětství bude děti učit správné chování, které mu není vlastní. V některých případech rodič i ví, co by měl svému potomkovi předat, ale není ve svém výchovném působení v dané oblasti autentický a jeho snažení se mívá účinkem. To platí zejména u morálky vychovávat k dobrým mravům, což může jen rodič, který je sám mravně dobrý.

Čáp a kol. (1998) uvádí **vliv vnitřních biologických podmínek, prostředí a vlastní činnosti člověka**. Vlivy prostředí jsou dle Čápa a kol. (1998) například klimatické podmínky, kvalita a změny životního prostředí, sociální prostředí (rodina, vzdělání, způsob výchovy, dětský kolektiv,...). Podle Vágnerové (2014) platí, že každá zkušenost může ovlivnit další jednání a reakce. Vágnerová zde uvádí příklad týraného dítěte, které bude více vnímat jakéhokoli podněty jako ohrožující a bude přistupovat k novým situacím s nejistotou. Život v nevhodném prostředí (Widom a Newman, 1985; Matoušek, 1996; Štěchová et al., 2000; Burke at al., 2002 podle Vágnerové, 2014) zvyšuje riziko vzniku nežádoucího chování. Základním prostředníkem mezi dítětem a společností je rodina. Dá se předpokládat vyšší výskyt poruch chování například v neúplné rodině, kde se o dítě stará jen matka a bývá často jakožto samoživitelka značně přetížena. Chybí zde navíc mužská autorita a mužský vzor, matka často není důsledná, může být lhostejná, dítě může být s větší pravděpodobností zanedbávané, být vychováváno tvrdou, nebo naopak velmi volnou výchovu. Na druhou stranu je třeba uvést, že pokud matka výchovu sama zvládá, je to rozhodně lepší, než aby byla s otcem dítěte, který není dobrým vzorem a matce (popř. i dítěti) ubližuje.

V raném věku bývají děti mnohem citlivější k vnějším vlivům. Mluvíme o kritickém období. Měli bychom si taky uvědomit, že tak jako na jednotlivce působí prostředí, působí i jedinec na prostředí a jeho reakce ovlivňují další jednání ostatních a vývoj situace. Rodiče se chovají jinak k dítěti ve chvíli, kdy zlobí a kdy je hodné (Vágnerová, 2014).

1.4.1 Výchova

Průcha (2001, s. 277) definuje výchovu jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*“. Podle mě výchova může být i nevědomá, nezáměrná a zároveň je na místě zmínit, že uskutečněné změny mohou být i negativní. Když si představíme situaci, kdy rodič své dítě odbyde, protože na

něj nemá čas, je to také určité výchovné poselství. Dítě může získat pocit, že dospělé nezajímá, což je podle mě negativní výchovný důsledek.

Vliv na výchovný proces mají dle Meglosy, Posseho (2003) tři prostředí, a to rodina, škola a společnost. Tato sociální prostředí zároveň tvoří výchovný trojúhelník, v němž intelektuální a kulturní chování zabezpečuje především škola, společensko-kulturní a duchovní společnost a její produkty (např. masmédia) a emocionální v největší míře rodina. Neznamená to tedy, že by se na jednotlivých výchovných působeníh nepodílely i ty ostatní prostředí. U všech zmíněných prostředí je zároveň potřeba počítat s tím, že se v nich dítě setkává i s určitými negativními výchovnými vlivy. Patrně nejzávažnější dopad těchto vlivů se týká rodiny. Mohou se objevovat jevy, které přispívají k problémovému chování dětí. Může se jednat například i o zvenčí nenápadné potíže, jako je situace, kdy mezi sebou rodiče soutěží, navzájem na sebe žárlí nebo se podezřívají. Dlouhodobé rozpory způsobují pocit nepohody, který vede k absenci potřeby sdílení, opory, přátelských vztahů a důvěry. Děti v takovém prostředí ztrácejí pocit bezpečí (Novák, 2014). Zde by se podle mě také dalo hovořit o negativních výchovných vlivech, kdy děti mohou přejímat nežádoucí návyky, hodnoty a postoje rodičů. Za velmi důležitý považuji poznatek Čápa a kol. (1995), kteří vidí souvislost odolnosti člověka s postoji rodičů k němu, s výchovným stylem a s požadavky rodičů. Negativní rodičovské postoje k dítěti vedou k jeho nízké sebeúctě. Dítě pak má potřebu ji nějak kompenzovat a často tak činí nevhodným způsobem. Každá osobnost je jedinečnou bytostí a mělo by se tak k ní přistupovat. S dostatečným projevem lásky a pochopení můžeme i výchovně usměrňovat bez rizika narušení sebevědomí jedince.

1.4.2 Mravní výchova

„Když výchovně působíme na člověka, na jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky, jedná se dle Průchy (2001, s. 128) o mravní výchovu.“ Zároveň dodává, že tato výchova představuje prioritní vzdělávací cíl. Důležitá je podle mě formulace *mravní výchova*. Učitel by ji měl v dítěti podporovat a rozvíjet, ale rozhodně ne tvořit. Základ by měli dát rodiče.

1.4.3 Odpovědnost rodičů za mravní vývoj dětí

V zákoně o rodině v § 31 se dočítáme, že rodič má povinnost pečovat o zdraví dítěte a o tělesný, citový, rozumový, ale také mravní vývoj (Zákon o rodině - č. 94/1963 Sb., § 31). A právě zdravý mravní vývoj podle mě bývá zanedbáván a rodiny (včetně těch vzdělaných) většinou o této povinnosti ani nevědí.

Rodiče musí počítat s tím, že se jejich dítě bude setkávat i s různými negativními vlivy, např. s ne vždy dobře vychovanými vrstevníky, s ne vždy chápajícími dospělými i s ne vždy vhodnými mediálními vlivy. Pokud se dítě začne rodičům odcizovat a nebaví se s nimi o ničem, jsou to podle mě evidentně náznaky, že něco není v pořádku. Motivy k odtažitosti dítěte mohou být různé, ale určitě je to projevem nějakého problému, který může být i na straně rodičů. Pokud dojde k nevhodnému chování, nejdůležitější je podle mě ptát se po příčinách.

2 Kázeň

2.1 Vymezení kázně

Průcha (2001, s. 98) definuje kázeň jako „*vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojených s respektováním autority.*“ Myslím si, že na místě je vhodnost respektování i ostatních, nejen autority. Navíc toto chování nemusí být jen vědomé. Pokud si hodnoty zvnitřníme, už naše jednání nemusí být zvědomnělé. Je také na místě připomenout, že existují různé pedagogické koncepce, např. antipedagogika, antiautoritativní výchova, humanistická pedagogika, které otázku kázně odmítají jako znásilňování dětí (Bendl, 2005). Mezi současnými rodiči se s oblibou prosazuje myšlenka, že se nemá omezovat svoboda jedince, aby ve vyšším věku neměl problémy se sebevědomím. Osobně se přikláním spíše k názoru jiných autorů (např. Matějčka a kol., 2002), podle nichž jsou určité výchovné požadavky přínosné. Dodržování pravidel by mělo být vyžadováno jak doma, tak ve škole. I když je žák šikovný a zvládá školní učivo na výbornou, neměl by si zlobení a vyrušování dovolit, protože svým jednáním ruší spolužáky. S těmito novými koncepcemi se tedy neztotožňuji. Výchova ke kázni má svůj smysl, vede děti k uvědomění si, co je správné a co ne a také k přijetí faktu, že každá společnost má svá pravidla i tresty za jejich porušování. Volná výchova je v tomto ohledu nepřírozená.

2.2 Historie nekázně

Školní mládež, jak uvádí Bendl (2011), nebyla nikdy vzorná, jak si můžeme dle některých historických filmů myslet. Více autentické jsou podle mě filmy ukazující žáky v širším společenském a osobnostním kontextu, tedy i s jejich výchovnými problémy. Patrně i v předchozích generacích některé děti a dospívající popíjeli alkohol nebo házeli kameny na auta. Zaujala mě myšlenka, že jediné, co se mění, je technologický pokrok a vztah k ostatním lidem, ale lidská podstata zůstává stejná. Musím říct, že mě vyděsilo tvrzení, že „*slušnost je [dnes] vnímána jako nenormálnost, deviace*“ (Bendl, 2011, s. 42). Na jednu stranu může jít o přehnané dodržování norem, např. abstinence za každé situace apod. Druhým extrémem může být negativní deviace, která znamená porušování norem a pravidel. Oba póly deviace bývají předmětem zájmu či kritiky ostatních. Pokud se i na slušnost pohlíží jako na deviaci, náprava chování žáků půjde s tímto předpokladem jen těžko. Děti musí přesně vědět, jaké jednání je slušné, správné, vhodné, ale musíme to vědět

i my sami, pokud takové chování chceme budovat. Měly by také vědět, že slušnost není slabost, ale ctnost, bez níž se i jim bude v životě dařit hůře. Deviantní chování je definováno jako „*ustálený způsob chování a jednání, které se v záporném smyslu výrazně vymyká tomu, co je obecně pokládáno za běžné*“ (Průcha, 2001. s. 41). Jestliže doposud byla deviace brána negativně jako výjimečné nežádoucí chování a nyní ji začneme ztotožňovat s očekávaným chováním, změní se pohled na ni. Deviantní chování se může v určitých případech změnit na chování běžné, normální v závislosti na vývoji společnosti a četnosti výskytu určitého jevu. Napadá mě případ kouření, tedy chování, které aspoň mezi ženami nebývalo tak běžné, jako je tomu dnes. „*Dnes lze pomalu považovat za deviantního slušného člověka, jelikož se zdá, že slušných lidí je málo. Kdo se chová slušně, vymyká se, odchyluje se*“ (Bendl, 2011, s. 42). Pokud se jedná o pozitivní deviaci, může se jednat o ctnost, kterou ale stejně většina lidí hodnotí s určitou mírou ambivalence pro svou jinakost. Objevuje se zde pojem *habitualizace nekázně* (Bendl, 2001c podle Bendla, 2011). Jedná se o jev, kdy se na nevhodné chování ve škole nahlíží jako na něco běžného, na její součást. To je také jedna z příčin, proč se nekázeň nedaří odstranit ze škol (tamtéž).

2.3 Proměna kázně ve vztahu učitele a žáka

Stejně jako se vyvíjí společnost, mění se i vztah učitele a žáka. S ohledem na současnou situaci ve školách souhlasím s názorem Bendla (2011, s. 35), že „*dříve se žáci museli přizpůsobovat škole (školní kázni, stylu výchovy, typu výuky, organizačním formám vyučování), dnes se škola naopak přizpůsobuje dětem.*“ Podle mě dnes chodí mnozí rodiče do školy kárat učitele za známky, které dostane žák. Někteří učitelé pak zřejmě ze strachu o zaměstnání někdy vyjednávají a možná i radši známku poupraví na lepší nebo ji úplně smažou a vyzkouší žáka znovu a ohodnotí ho známkou vyhovující rodičům, ale neodpovídající vědomostem žáka. Pokud se s tímto jednáním žáci setkávají opakovaně, nejsou pro ně učitelé autoritou, a to se projeví i v jejich vztahu k nim.

Zajímavý je podle mě Čapkův poznatek (2007a), který poukazuje na to, že mnozí rodiče úspěšnějších žáků vyvíjejí na učitele tlak, který má zajistit, že se jejich děti dostanou na gymnázia. Učitel tedy zvýší nároky na žáky, toto tempo a požadavky ale nezvládají ostatní žáci a mizí tak jejich motivace. Na druhou stranu si myslím, že dnes je ve škole spíše opačný problém a učivo bývá přizpůsobováno žákům, kteří tempo spíše nezvládají. Podle mě by být předem dané, co by měli žáci umět a jaké učivo mají ovládat (podobný postoj u nás v současnosti prosazuje též publicista V. Klaus mladší). Tento můj názor je ale v rozporu s rámcovými vzdělávacími programy. Zároveň bych pracovala s předpokladem,

že každý se nenaučí vše perfektně, ale už jen snaha o obsáhnutí učiva z každého předmětu vede žáky ke snaze a píli, což je charakteristika, kterou budou potřebovat později v životě i v jakékoli jiné pracovní činnosti. Žáci si navíc musí zvykat na to, že ani v životě nebudou dělat jen to, co chtějí. Jestliže ve třídě někdo vyrušuje, ostatní se nemohou soustředit, učitel je musí okřikovat a zbývá méně času na samotné probírání učiva. I samotný žák, který vyrušuje, se připravuje o spojitosti, které by mu umožnily snazší domácí přípravu (Wheldall, 1992).

2.4 Příčiny nekázně (problémového chování)

Jako velmi důležitý vidím již zmíněný poznatek Čápa a kol. (1998) týkající se souvislosti mezi odolností mladého člověka a postojích rodičů k němu, způsobem vedení a dosavadními zkušenostmi ve styku s lidmi, zejména s vrstevníky. U dětí, které nejsou dostatečně odolné, se vyskytuje problémové chování častěji než u ostatních.

Dítě se zpočátku učí hlavně nápodobou, proto je vhodné, aby rodiče byli dobrým vzorem. Důležitost dobrého příkladu rodičů zdůrazňuje i Matějček (2002), zároveň upozorňuje na nutnost přirozenosti a neokázalosti našeho jednání. Člověk sám takový prostě musí být. Rodiče by si měli uvědomit, co je pro dítě nejlepší a jak by k němu měli přistupovat. Zároveň by mu neměli bránit styku s ostatními dětmi, i když se bojí, že na něj mohou mít špatný vliv. Toto riziko je potřeba podstoupit. Zároveň je ale nutné s dětmi o nevhodném chování a jeho důsledcích pro aktéra hovořit. Jde o to, aby dospěly samy k názoru, že takové být nechtějí.

Na základě objevení příčin nekázně mohou být prováděny preventivní opatření, které ovlivní stav kázně v budoucnosti. Základní rozdělení příčin kázně dle Bendla (2011) je na faktory vnitřní (biologické), vnější (výchova, prostředí) a situační. Tyto faktory se vzájemně kombinují.

Ve výchově dětí je potřeba, aby normy nejen znaly, ale i dodržovaly a při jejich porušení cítily pocit viny jako tomu je dle Vágnerové (2012) ve středním školním věku. O poruše chování tedy mluvíme v případě, že dítě normy chápe, ale úmyslně je nerespektuje nebo se jim nedokáže podříditi. Pokud dítě není schopné normy pochopit, nemluvíme o poruše chování (Vágnerová, 2014). Děti možná normy chápou a uvědomují si, když něco udělají špatně, ale necítí žádné svírání pocitem viny, což je tedy nevede k jinému (lepšímu) chování. Důvodem chápání ale nerespektování norem může být dle Vágnerové (2014, s. 715) „*jiný hodnotový žebříček nebo neschopnost ovládat své chování.*“

2.5 Funkce kázně

Základní funkcí kázně je ochrana žáků a učitelů (Bendl, 2005). To podle mě platí hlavně ve škole, ale děti se nepohybují jen tam, proto je na místě mluvit i o ochraně všech lidí ve společnosti. Detailněji funkce kázně popisuje Bendl ve své knize *Kázeňské problémy ve škole* (2011, s. 25). Pokud člověk ví, co může očekávat od ostatních a ví jak se chovat, mluvíme o funkci *orientační*. Další je funkce *ochranná*, díky které se lidé cítí bezpečně. *Existenční* funkce kázně umožňuje lidstvu přežít, *sociotvorná* je předpokladem pro fungování společnosti. Funkce *výkonová* zvyšuje výkon a efektivitu lidského jednání (Bendl, 2011).

Neztotožňuju se zcela s tvrzením, že čím více lidí, tím větší je potřeba kázně (Bendl, 2011). Potřeba kázně je vždy stejná, resp. je důležitá alespoň přítomnost nějaké kázně. Nemyslím si ale, že čím více lidí, tím by měli být ukázněnější. Možné vysvětlení Bendlova tvrzení je, že při větším počtu lidí problémové chování dělá problém více lidem a hůře se jim spolu pracuje. Z hlediska vnitřní kázně by měly být děti vedeny k tomu, že by se měly chovat ukázněně a neměnit to v závislosti na počtu lidí kolem sebe.

2.6 Projevy nekázně

Dle Bendla (2011) můžeme rozlišovat projevy nekázně, které se objevovaly dříve, jako bezbožnost či rouhání, projevy které přetrvaly jako šikana, vulgárnost, drzost, konzumace alkoholu, kouření, ale objevují se i nové, například opisování z mobilních telefonů nebo dokonce nošení výbušnin do škol. Výkřiky jako „Ježíši!“ nebo „Bože!“ jsou podle mě dnes učiteli většinou ignorovány nezávisle na tom, zda jsou věřící nebo ne. Řekla bych, že příčinou může být odsun náboženství do pozadí. Opisování není nic nového, pouze jsou k tomu používány nové přístroje. Pracovala bych s ním stejně jako s běžným klasickým opisováním z papírových taháků nebo od souseda v lavici. Hlavní problém je, že technologický postup je nezastavitelný a učitelé o některých vymoženostech nemají ani tušení. Taháky nebo konzultace prostřednictvím mobilu stejně jako vyhledávání informací na internetu je podle mě na denním pořádku a například učitel matematiky nemůže mít o takovém jednání ani tušení, jestli povolí používání kalkulačky právě v mobilu. Děti jsou podle mě čím dál tím vynalézavější a učitelé by se měli mít na pozoru. Pozastavila bych se nad nošením výbušnin nebo zbraní do školy. To rozhodně není to, co by mělo dospět do doby, kdy to budou učitelé ignorovat a přehlížet jako kupříkladu rouhání. Podle mě nestačí říci, že to není vhodné a ať příště zbraň nechají žáci doma. I kdyby šlo jen o obyčejný nůž, měli bychom se zaměřit na příčiny tohoto chování. Důležitý je motiv, díky kterému

můžeme např. zjistit, že žák nosí do školy nůž, protože se identifikuje s kladnou postavou z pohádky nebo filmu. Pravidla sice platí pro každého stejná a měla by se dodržovat (nůž do školy nepatří), ale nemusíme toto jednání hned patologizovat. Pokud motiv nezjistíme nebo se nám z naší pozice zdá nevhodný, je podle mě na místě upozornit rodiče na toto jednání a doporučit návštěvu odborníka. Často v televizi vidíme reportáž o postřeleném nebo i otráveném učiteli. To ukazuje, že některé děti nemají žádné zábrany. Také jsem už několikrát od učitelů slyšela větu „*Já už neučím, já jen krotím.*“ Role učitele se tedy podle mě zásadně mění, spíše se snaží hodiny *přežít*.

Bendl (2011, s. 39) rozděluje „*nekázeň vůči učitelům a vůči žákům,*“ kterým se více budu věnovat v praktické části. Podle mě to totiž není totéž. Nekázeň vůči učitelům je větší přestupek, protože vlastně útočí na více rolí najednou – učitel je vychovatel, průvodce, vzor, ale hlavně autorita, což by žáky mělo samo o sobě nutit zdržovat se útoků na učitelskou osobu. Neznamená to ale, že by si měli ke spolužákům dovolit více.

2.6.1 Příklady projevů nekázně

U problémového chování je potřeba se zaměřit na to, zda děti vědí, že jejich jednání není správné nebo ne. Poté musíme hledat příčiny tohoto chování a interval opakování (Vágnerová, 2001). Zde bych ráda zdůraznila důležitost opakování přestupků, kdy čím větší četnost, tím větší závažnost. Mezi důležité přestupky, které se často vyskytují, řadí Vágnerová (2001) **lhavost**, která může symbolizovat formu odmítnutí autority. **Záškoláctví** může být projevem neochoty nebo neschopnosti akceptovat sociální normy. Dále školní chování doprovází **krádeže**. Plánovaná a předem promyšlená krádež je podle mě závažnější než ta spontánní, neboť měl člověk dostatek času si jednání promyslet a zřejmě k němu nedošlo v nátlaku, např. kdyby byla podmínkou vstupu do party. Krádeže patří do kriminálního chování, kterým se porušují právní normy (Vágnerová, 2014). Mezi významné poruchy chování v době dospívání patří **opakované užívání návykových látek**, u kterých můžeme sledovat několik hlavních příčin, a to snahu dosáhnout něčeho *lepšího* než je současný stav, zahnat nudu, dát najevo nezávislost na standardních hodnotách nebo i potřeba uniknout od problémů (Vágnerová, 2001). U **závislosti na hracích automatech** je největší problém fiktivní představa, že vysoká výhra je snadno dosažitelná (Vágnerová, 2001). Myslím si, že dnes je ale u dětí častější závislost na počítačových hrách, kde se vyskytuje i problém jejich agresivního, násilného obsahu. Zvláštním jevem jsou agresivní poruchy chování, které se vyznačují odebíráním práv ostatním lidem. Agresivně jednajícímu chybí empatie, objevuje se egoismus. Patří sem **šikanování**, což je „*násilné ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace*

uniknout a není schopen se účinně bránit“ (Vágnerová, 2001, s. 82). „Mezi agresorem a obětí je asymetrický vztah moci. To znamená, že oběť ví, kdo jí ubližuje, bojí se ho, je závislá na jeho rozmarech“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 21).

Vlastnosti typického agresora v šikaně jsou fyzická zdatnost, neukázněnost, necitlivost, potřeba se předvádět a ukazovat převahu. Agresoři bývají spíše podprůměrní studenti. Oběť se vyznačuje úzkostným, nejistým chováním. Mívá nízké sebevědomí, bývá obézní, fyzicky méně zdatná, neobratná, málomluvná, pasivní. Jedná se o samotáře s nízkým sebehodnocením (Vágnerová, 2001).

O šikaně lze hovořit, pokud by se jednání opakovalo a nebylo tedy jednorázové. Stejně o šikaně píše i Říčan a Janošová (2010). Hranice mezi šikanou a *legráckami* je ale velmi úzká a někdy ani sama oběť neví, zda se jedná o šikanu. Dalším neopomenutelným faktorem je přístup, s jakým se oběť k útokům postaví. Reakce na první známky šikany ovlivňují chování agresora (Říčan, Janošová, 2010).

Mladý člověk by se měl naučit prosazovat svůj názor, ale i přijímat názory jiných nebo alespoň respektovat je (Čáp a kol., 1998). Tolerance názoru ostatních podle mě dnes dětem často chybí. Každý si jedinec myslí, že jeho stanovisko nebo postoj jsou správné a nerespektuje, ba dokonce nedá možnost druhému vyjádřit vlastní názor. Na druhou stranu pokud s názorem druhého nesympatizujeme, měli bychom být také v určitých situacích schopni se vlastního názoru zdržet a nenapadat se navzájem fyzicky ani slovně, nebo svůj názor alespoň podávat vhodnou formou a s čistými úmysly společně se dobrat nejvhodnějšího řešení vzniklé situace.

2.6.2 Nejasné projevy nekázně

Bendl (2011) upozorňuje, že některé projevy nejsou přesně definovány a nejsou tedy jasné. Pokud je ve školním řádu uvedeno, že děti mají chodit do školy slušně oblečené, co přesně slovo *slušně* znamená? K dospívání patří i hledání vlastní identity a někdy i potřeba šokovat okolí (Vágnerová, 2012). Objevují se tetování či piercingy, které dnes patří k módním a zcela běžným trendům. Velice často se setkáváme s projevem určitých stylů, které někoho mohou pobuřovat, někoho dalšího ne. Uvedla bych příklad oblečení typického pro punk. Možná jednou nastane zlom a chování, které dnes vnímáme jako ne zcela běžné se stane všeobecně přijímaným a schvalovaným jako je tomu dnes například u tetování, které už není ničím neobvyklým.

2.6.3 Nekázeň jako pozitivní jev

Paradoxem je, že nekázeň můžeme chápat také jako pozitivní jev, v sociologii se tento jev označuje jako „*pozitivní deviace*“ (Bendl, 2011. s. 43). Mohlo by jít o situaci, kdy žáci nerespektují normy odporující zdravému rozumu. Problém je, že děti takto vidí velké množství norem. Pozitivně bychom mohli hodnotit jednání člověka, který ukradne léky pro dobro svého přítele, který na ně nemá peníze (Bendl, 2011). Tento příklad mi ale připadá jako vyšší stupeň morálního jednání, který nemůžeme dětem popisovat nebo vysvětlovat, jestliže nemají předchozí porozumění morálním principům.

2.7 Školní kázeň – školní řád, zákon

O kázni se často mluví jako o výchově k sebeovládání. Když se vnější zdroje kázně stanou vnitřními, mluvíme o sebekázni (Melgosa, Posse, 2003). Podle mě nepřímo úměrně proměňuje kázeň ve škole – zdá se, že čím víc se blížíme dnešní době, tím horší kázeň je. Myslím si, že pokud se tento vývojový trend nezmění, můžeme se brzy dostat do doby, kdy porušování kázně bude na denním pořádku, což rozhodně není dobře.

Základní předpis upravující chování ve škole je Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.) „*Školní kázeň můžeme definovat jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli*“ (Bendl, 2011. s. 33). Schopností dodržovat určitá pravidla chování by měli být žáci vybaveni před začátkem školní docházky, nejlépe od svých rodičů. Když přijde do školy neukázněný žák, nemůže se plně soustředit na učivo. V dnešní době se ale hodnotový žebříček mění, a možná i proto nejsou ani ta nejzákladnější pravidla chování v rodinách stejná. Mnozí dnešní rodiče vlastně nevědí, co děti v tomto smyslu učit.

2.8 Prevence poruch chování

Jako prevence poruch chování je zapotřebí „*eliminovat rizikové faktory zvyšující pravděpodobnost asociálního chování a posilovat ochranné faktory, které je mohou tlumit. V tomto směru mohou být užitečné psychologické, pedagogické a sociální metody zaměřené na zpevnění sociální kontroly, resp. sebekontroly (svědomí jedince)...* Důležité je včasné zjištění tendence k problémovému chování, které často zůstává utajené“ (Čítrková, 2009 podle Vágnerové, 2014, s. 731). To je podle mě smysl celé morální výchovy. Člověk by si měl sám říct, že se takto chovat nechce, protože mu to není příjemné. Výchovnou pomoc mohou poskytovat výchovní poradci, pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče apod. Dále děti mohou jezdit na různé výchovné tábory. Pro případ závažnějších problémů pak existuje možnost ústavní či ochranné výchovy. Ta je

nařizována soudem (Vágnerová, 2014). Velkým problémem je podle mě, že výchovným poradcem ve škole, tedy jediným odborníkem, kterého děti osobně znají, je někdy člověk, kterému děti nedůvěřují nebo se ho bojí a s problémem by za ním nešly. Na druhou stranu se děti mohou poradit i s ostatními učiteli, s rodiči a vlastně s každým, komu důvěřují a o němž se domnívají, že by jim mohl pomoci.

2.9 Budování kázně

Nejdůležitější je podle mě stanovení pravidel. „*Již od předškolního věku je třeba mluvit s dětmi o pravidlech, limitech, řádu a dávat příležitost, aby se na jejich tvorbě podílely – nestanovovat hranice pro děti, ale s dětmi!*“ (Kopřiva a kol., 2015, s. 194). Dítě by mělo vědět, jaká pravidla má dodržovat a až potom je dodržovat skutečně může. Pokud jsou pravidla dodržována, jedná se o ideální stav, který ale podle mě není moc častý.

Na přestupky nebo nesprávné chování druhé osoby bychom měli reagovat. Mezi základní strategie patří rozebírání emocí, přizvání druhé strany ke spoluúčasti na řešení situace a provedení opatření (tamtéž). Zajímavé je řešení nevhodného chování spoluúčastí, kdy s dítětem společně mluvíme o přestupku a snažíme se o nápravu (tamtéž). To by mělo být samozřejmostí, ale mnoho dospělých je přesvědčeno, že dítěti se musí domluvit a potom má následovat trest, což je rozdílný postup než výše popsany. Ve vyhlášce o základní škole se setkáváme s vymezením základních prostředků budujících kázeň, kam se řadí odměna a trest. „*Výchovná opatření jsou pochvaly a jiná ocenění a opatření k posílení kázně*“ (Vyhláška o základní škole 291/1991 Sb., §13) a v případě nekázně je řešením trest v podobě napomenutí nebo důtka od ředitele nebo třídního učitele, popř. snížená známka z chování. Meglosa, Posse (2003, s. 109) tvrdí, že „*tresty ani odměny by neměly tvořit základní kameny výchovy ke kázni*“. Tresty i odměny by měly být spravedlivé a objektivní a samozřejmě v souladu s lidskými právy a potřebami dítěte. Je také na místě s problémovým chováním více pracovat v souladu se znalostí jeho příčiny, než ho jen ohodnotit.

Pokud rodiče nepoužijí výchovné prostředky, které platí právě na jejich dítě, ať už jde o zabavení mobilu nebo zákaz počítače, a dítě je tedy trestané pouze špatnou známkou z chování nebo jiným kázeňským postihem, v chování žáka se podle mě nic nezmění. Pokud naopak žáka uspokojí pochvala nebo ho znejistí napomenutí, zřejmě se dalšího nevhodného chování nedopustí.

Podle Kopřivy a kol. (2015) představují i odměny určitá rizika pro morální vývoj. Přirozenou potřebou člověka je potřeba úspěchu a uznání. Pokud ale dospělí nevytvoří

prostředí, kde je šance uspět dosažitelná, může to vést k tomu, že děti se budou snažit o získání úspěchu nevhodnými cestami, např. uplácením ostatních bonbóny, stejně jako to vidí u dospělých, kteří jim např. slíbí odměnu, když nebudou zlobit (Kopřiva a kol., 2015). „*Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky*“ (tamtéž, s. 163). Na druhou stranu děti chtějí být odměňovány. Ideální by bylo, kdyby vnímaly jako odměnu dobrý pocit z výsledku svého jednání nebo radost druhého (např. rodiče). Potom už by odměna nebyla negativní.

Kopřiva a jeho spolupracovníci (2015) jsou přesvědčeni, že pro konání potřebujeme vnější nebo vnitřní motivaci. Vnější motivace jsou právě odměny nebo tresty. Vnitřní motivací je pocit, že něco chceme nebo že cítíme, že je to tak správné. Z vnitřní motivace ale nemusíme dělat pouze věci, které nás baví. Může se jednat o udržování pořádku, čekání v řadě, osobní hygienu apod. „*Z vnitřní motivace tedy děláme činnosti, které pro nás sice nejsou nijak atraktivní, ale o kterých jsme přesvědčeni, že jsou potřebné nebo správné*“ (tamtéž, s. 180). Pro udržení vnitřní motivace je důležitá **smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba** (tamtéž).

Právě smysluplnost je podle mě to, co dětem chybí. Často se objevuje otázka „*A k čemu nám to bude dobré?*“ Vysvětlení je podle Kopřivy (2015) jasné. Lidský mozek je uzpůsoben tak, že pokud se má něčím skutečně zabývat, musí vidět smysl tohoto jednání. Uvádí zde příklad, kdy učitelka zadává domácí úkol na procvičování procent. Pokud dětem vysvětlí, že procenta jsou důležitá i v běžném životě, např. při vypočítání slevy na oblíbené zboží, bude motivace zřejmě jiná než při obyčejném zadání úkolu na té a té straně. Pracovat společně uspokojuje naše základní potřeby, a ty jsou zdrojem vnitřní motivace. Spolupráce by měla být použita hlavně u činností méně záživných a monotónních. Mezi podmínky udržení vnitřní motivace patří také potřeba svobodné volby, tedy dělat si věci po svém. Při možnosti výběru se nám dostává informace, že někdo věří v naše schopnosti, respektuje nás. Správná zpětná vazba nás pak vede k uvědomění si, zda věci děláme správně a vede nás k rozhodnutí, zda činnost budeme vykonávat nadále nebo ne (Kopřiva a kol., 2015).

Děti, které jsou řízeny jen vnějšími pobídkami, nemají potřebu pracovat lépe, než jak je nezbytně nutné. Místo odměn bychom pro ně měli „*vytvořit takové podmínky, aby děti mohly prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování*“ (tamtéž, s. 163). Každý by tedy měl pracovat tak, aby ho uspokojoval smysl z vykonávané činnosti, tedy pocit, že ví, k čemu byla jejich aktivita dobrá. Úkolem rodičů je tedy ukázat dětem smysluplnost činnosti i smysluplnost dodržování pravidel chování a dát jim prostor na

rozhodování a spoluúčasti. Děti bychom měli motivovat přirozenými důsledky. Pokud např. dítě něco udělá rychle, může si pak např. samo určit, co bude ve zbylém volném čase dělat (Kopřiva a kol., 2015).

České školství je dle Bendla (2001b) orientované na chybu, tedy na to, v čem má žák nedostatky, a na základě ní jsou učitelé zvyklí žáky trestat. Autor také uvádí několik druhů trestů. **O přirozeném** trestu mluvíme, pokud se žák proviní např. popsáním lavice, vhodný trest pro něj je uvést lavici do původního stavu. Tím zároveň pochopí, že původní jednání bylo špatné a spojí si ho i s dalšími podobnými přestupky, které se případně chystal udělat. Tento trest tedy obsáhne několik dalších oblastí nevhodné činnosti. Tresty **umělé** jsou např. napsat stokrát: „*Nesmím psát po lavici*“, které se netýkají přímo konkrétního přestupku, a žákovi tento druh trestu způsobuje určitý druh újmy, ale ta se může zdát ze strany vychovatele více či méně svévolná a navíc nedochází k nápravě poškození. Tresty **hromadné**, kdy jeden z žáků udělá přestupek a trpí za něj celá třída, je z mého pohledu nevhodné řešení situace. Žák se v takové situaci vždy nemusí identifikovat s rolí viníka a nemusí být tedy vychováván. Navíc tento trest je podle mě nespravedlivý a může vést žáky k tomu, aby si s viníkem poradili sami. Někdy je v hodinách slyšet: „*Vyříd'te si to s ním po hodině.*“ Takové jednání je nemorální (tj. nevhodné) z hlediska učitele, protože ten přesouvá svoji odpovědnost na ostatní žáky. To budí agresi a vylučuje viníka z kolektivu. Dalším typem trestu je trest **paradoxní**, který je takto nazvaný, protože ve své podstatě trestem není. Spočívá v tom, že učitel přestupek vidí, ale místo kázání nebo rozebírání situace se žákovi podívá dlouze do očí, kterými říká, že jednání neschvaluje a poté odejde a k přestupku se nikdy nevrací. Tento typ trestu mě velice zaujal a myslím si, že je i často používaný, ačkoli ho jako trest nevnímáme. Pokud žák porozumí poselství, které dané gesto obsahuje, pak jde o zpětnou vazbu, která někdy může být účinnější než samotný trest, protože při ní žák necítí tolik nepříjemných pocitů (např. zášť či pocit odsouzení a odmítnutí ze strany učitele) jako při explicitním trestání. Pokud k této situaci dojde přesně ve chvíli, kdy zbystříme nevhodné chování a můžeme s jistotou tvrdit, že žák si je nevhodného chování vědom, myslím si, že je taková nesouhlasná reakce na místě a je velmi účinná. Necháváme vlastně žáka na pospas jeho svědomí a nepřímo vyžadujeme, aby se nad situací zamyslel, a to myslím u mnohých funguje. Reakce žáka jsou ale v úzkém vztahu k jeho povaze a inteligenci. Méně chytrý jedinec nemusí tento pohled pochopit správně a jedinec s výrazně nevhodným chováním se nám může vysmát. Existují i jiné varianty, například si stoupnout si vedle vyrušujícího žáka a vyčkávat, popř. mu poklepat na lavici, než se zklidní.

Na základě výsledků výzkumu Bendla (2001a) zveřejněných v časopise Moderní vyučování se dle žáků i učitelů nejčastěji objevují tyto druhy trestů - nechávání žáků **po škole** (55,6%), zadávání zvláštního **úkolů na víc** (54%). Mezi další tresty patří posílání žáků **za dveře** (29,8%), ironie (27,8%), **postavení žáka** vedle lavice (25,2%), **zkoušení** za trest (23,2%), **písemná práce** za trest (21,7%). Mezi méně časté tresty pak patří **hromadný trest** (13,6%), **fyzická práce** (11,6%), **opisování textu** (10,6%), **stání v koutě** (8,1%), **zhoršení známky** z předmětu (3,5%), **zproštění povinnosti psát písemnou práci či úkol** (3%), což může být také vnímáno jako trest, protože žák nebude mít dostatek známek a bude si muset test dopisovat později, a **házení předmětů** jako je **křída, klíče nebo houba po žácích** (3%). V případě žáků, kteří zůstali za trest po škole je podle mě na místě zaměřit se na to, jak žáci tráví tento čas. Jestliže sedí v lavici a hrají si na mobilu hry, vlastně to pro ně moc trest není, trávili by tak zřejmě volný čas i doma. Úkol na víc podle mě působí na žáka spíše kladně, zejména pokud je smysluplný a vede k upevnění učiva a je to dobrý způsob opakování, pokud je úkol v tématu, které je v současné době probírané. Zároveň pokud se žáci provinili vyrušováním, úkol navíc toto chování ani nehodnotí ani neřeší. Při poslání žáka za dveře dochází k tomu, že žák nebude mít poznatky z hodiny a opět zřejmě bude hrát na mobilu. Navíc učitel má za žáka zodpovědnost a posláním ho za dveře porušuje školní předpisy, protože ztrácí přehled o tom, co žák mimo třídu dělá. Postavení žáka k lavici nebo do kouta podle mě povede spíše k dalšímu neklidu ve třídě, ke snížení soustředění a opět to žáka „nevychová“. Zkoušení, písemná práce, opisování textu, zproštění povinnosti psát text a hlavně zhoršení známky z konkrétního předmětu vůbec nesouvisí s nevhodným chováním žáka, má výchovný efekt nejasný a z hlediska vzdělání žáka poškozuje. Za zmínku stojí házení předmětů po žácích. Žáky to určitě překvapí a na chvíli se zarazí, poté to ale uvolní atmosféru a žáci si budou myslet, že jednání je běžné a mohou to dělat také.

Mezi méně frekventované odpovědi patřily dle Bendla (2001a) tresty jako například polévání žákovy hlavy vodou, nadávky, nepuštění na záchod, chození s učitelem po celou dobu přestávky, přestupek ohodnocen finanční sankcí aj. Tyto tresty mohou být zdraví ohrožující. Žák se může po polití vodou nachladit, nepuštění na záchod může vést k jiné pohromě. Finanční sankce nejsou na místě, protože není žádné řešení, co by se s penězi dalo udělat. Chození s učitelem po celou dobu přestávky podle mě působí spíše komicky. Zajímavý je také postup, kdy si trest musí vymyslet sám žák. Podle mě je dost potupný, ale u méně vyrovnaných jedinců můžeme předpokládat, že sami nezvolí trest, který bude mít

neblahé následky na žákovu psychiku. Zdá se, že pokárání nebo důtka se nakonec jeví jako nejvhodnější řešení.

Jak tvrdí i Bendl (2001a) při výběru trestu musíme dbát na žákův věk, povahu a situaci. Důležité je podle mě vybírat správně i typ odměn a trestů v závislosti na zájmy jedince, jestliže tedy budeme vycházet z předpokladu, že učitel trestá napomenutím a další postih je na rodičích. Když potrestáte dítě trávící většinu času u počítače zákazem sledování televize, asi se trest mine účinkem. Na druhou stranu zakázáním počítače se toto dítě hodně naštvě a čas, který by měl trávit zamýšlením se nad svým chováním, stráví přemýšlením nad tím, co mu v době svého zákazu na počítači uniká. Nejlepší varianta je podle mě dlouhodobé budování vztahu, ve kterém postačí slovní nesouhlasné hodnocení ať už rodiče nebo učitele, jenž si dítě vezme k srdci a zamyslí se nad vlastním jednáním samo.

Bendl (2001b) vyjmenovává několik možností, jak účinně a rychle posílit kázeň. Poklesem hlasu se třída ztiší. Další je technika proxemiky, kdy žákovi např. položíme ruku na rameno. Zaujala mě myšlenka chození po třídě, kdy žáci jasně vidí, že jsou v podřadné pozici. Sice bychom měli stavět na rovnocenném přístupu, ten ale někdy není možný. Taktický tah můžeme udělat, pokud si získáme vůdce nebo skupinu vůdců na svoji stranu. Někdy může stačit velmi málo, např. když učitel přijde v obleku, vzbudí v žácích respekt a uvidí, že škola je vážné prostředí. Můžeme využít i již zmíněného *paradoxního trestu*, kdy se žákovi zadíváme do očí. Je to neverbální rozhovor mezi čtyřmi očima a může změnit mnohé.

Jako přínosný vnímám text Wheldalla (1992), který mluví o tzv. *classroom management*, neboli školním řízení třídy. Předpokladem pro efektivní učení je správné školní řízení. Podle Wheldalla (1992) je při řešení nekázně potřeba určit **rozsah a povahu** problému, zaměřit se na to, jak na tuto nekázeň **reagují učitelé**, vymyslet a aplikovat **metody pro zvýšení kázně** a odstranění nekázně a rozvíjet kurzy, kde se toto všechno mají **učitelé dozvědět**. Myslím si, že tyto body přesně vystihují, co by se mělo dělat, ať už škola kázeňské problémy řeší nebo ne. Colvin, Fernandes (2000 podle Vojtové, 2004) píší o efektivní kázeňské politice. Podle nich při budování kázně musíme dodržovat několik pravidel. Musíme definovat **žádoucí způsoby chování** (např. být zodpovědný, respektovat ostatní), žáducí chování **předávat** žákům **výukou**, aby si správné chování vyzkoušeli, propagovat a **uznávat správné chování**. Dále je na místě aktivně **zpracovávat chyby** v chování, **hodnotit** a adaptovat kázeňskou politiku týmem. To znamená, že pokud postupy námi stanovené nefungují, musíme vymyslet lepší cestu. Také je na místě podporovat pracovníky školy, kteří musí být aktivní, a zároveň podporovat studenta jako

jednotlivce. Přístup Colvina a Fernanda má navíc oproti přístupu Wheldalla přesně vymezené konkrétní metody pro zvýšení kázně, a to definovat žádoucí chování prostřednictvím výuky a toto chování uznávat.

Vojtová (2004) vidí jako důležité pro udržení dlouhodobé disciplíny ve třídě naslouchání žákům, spravedlnost a uvědomění si, kdy řešit kázeňské přestupky s vedením školy a kdy by je měl učitel vyřešit sám. Už ale nemluví o tom, jak si to má učitel uvědomit a kdy má problémy řešit sám. V případě, že všechno řeší učitel sám, je to pro něj velká zodpovědnost a hromada starostí. Navíc si žáci zřejmě dovolí víc, protože počítají s tím, že to bude řešit opět pouze učitel. Naopak pokud učitel každý problém předává řediteli školy, může působit jako neschopný cokoli sám řešit, možná i jako *žalovníček*. Podle mě k němu pak děti nemají respekt. Vybrat si tedy zlatou střední cestu je složité. Určitě bych ale žádné nevhodné chování nepřehlížela a všechno bych se pokusila vyřešit sama. Pokud by to nebylo v mých silách, zapojila bych do řešení další orgány školy. Dále bych se ale případem zabývala a sledovala jeho vývoj.

Při vytyčování správného očekávaného chování by podle Čapka (2007b) učitelé měli být konkrétní a připojovat i vysvětlení. Je vhodné říci spíše „Trochu mě to házení mokré houby po třídě ruší.“ než „Nech toho“, které neříká v podstatě nic. Lee (1980) dále poukazuje na učení se z vlastních zkušeností. Žáci by měli být oslovováni výchovnými prostředky v rámci jakékoli hodiny, a to nejen tím, že jim učitel bude dobrým příkladem. Myslím si, že téma chování může být zmíněno v podstatě v každém předmětu. Samozřejmě ne v každém předmětu každou hodinu a intenzivně, ale okrajově občas určitě ano. Např. v češtině můžeme použít rozbor literární ukázky příběhu s tímto tématem, v matematice slovní úlohy, v zeměpisu chování příslušníků jednotlivých států apod. Téma kázně v občanské nauce se přímo nabízí. Záleží ovšem na časovém prostoru a povaze učitelů. Myslím si, že by se ale tímto nenásilným způsobem dalo žákům vštěpovat, jaké chování je vhodné.

Lee (1980) předkládá doporučení pro školy, které by měly pomoci k budování kázně ve školách. Do řešení školních problémů by měli být zapojeni i žáci, ve škole by měla být vytvořena pozitivní atmosféra, kdy se všichni navzájem respektují. Učitel by neměl být pro žáky kamarádem, ale pouze facilitátorem, ale zároveň by měl ukazovat, že je to jen člověk, který má své chyby a dokáže projevit city, nejlépe pozitivní vůči studentům. Žáci by se měli zapojovat do didaktických her, pokud je to možné a oni sami chtějí.

Čapek (2007) si myslí, že při dodržování několika principů je možné dosáhnout požadovaného ideálního stavu ve školách. Mluví o principu humanistickém a

demokratickém, kdy je dítě respektováno, věří se v jeho schopnosti, učitel přizpůsobuje výukové metody a žáka povzbuzuje. Jako důležité vidí také používat optimální množství individuální práce a práce kooperativní. Děti by do školy měly chodit rády. Škola je musí motivovat a přednášené učivo by je mělo zajímat. Měly by školu vnímat jako partnerské prostředí, komunikace by měla být svobodná.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Cíl výzkumu

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na chování mládeže. Zajímalo mě, jakou mají mladí lidé představu o tom, jak by se měli chovat a zda se tak skutečně chovají. Obecné chování, čili jak moc si žáci myslí, že určité chování je nebo není v pořádku, jsem tedy porovnávala s tím, jak by se sami žáci v podobných situacích podle svých slov zachovali.

Dále mě zajímalo, jestli se objevují výraznější genderové rozdíly, neboli jestli se výrazně liší vnímání přijatelnosti určitého chování chlapců a dívek.

2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum jsem prováděla ve 2. pololetí (v květnu) školního roku 2014/2015 na 2. stupni dvou základních škol ve čtyřech 7. třídách. Jednalo se konkrétně o ZŠ v Pelhřimově – ZŠ Krásovy domky 989¹ a ZŠ Komenského 1465. Obě školy jsou státní a nejedná se o výběrové školy, jsou to běžné základní školy s běžnými žáky. Dohromady se výzkumu zúčastnilo 93 žáků, z toho 48 dívek a 45 chlapců. Respondentům bylo v průměru 12-13 let.

Kapacita ZŠ Komenského je 650 žáků. Škola má pouze dvě 7. třídy, výzkum tedy probíhal v 7. A a v 7. B. Kapacita ZŠ Krásovy domky je 535 žáků. Ve škole jsou také jen dvě 7. třídy, výzkum jsem tedy prováděla v 7. A a v 7. B.

3 Metody výzkumu

Vytvořila jsem dva soupisy, ve kterých je jednotlivě popsáno určité typické chování.

Na základě obsahové analýzy jednotlivých situací uvedených v položkách jsem z nich vytvořila škály podle toho, zda se jedná o chování ke spolužákům kladné (5 položek) nebo záporné (12 položek), chování k učitelům kladné (3 položky) nebo záporné

¹ V médiích se 22. 2. 2016 objevila zpráva o šikaně právě na ZŠ Krásovy domky, protože to nám hodně napoví o charakteru a pravidlech školy, ze které vzešla část výsledků. Fyzicky a psychicky zde žáci druhé třídy šikanovali své spolužáky. Na rvačky, napadání a zavírání na toaletách se přišlo kvůli svědectví chlapce, který o dění ve škole promluvil v pedagogicko-psychologické poradně. Agresorů bylo několik. Pět z nich dostalo ředitelské důtky. Děti jsou teď více kontrolované, dozory učitelů byly posíleny a je možné, že dojde ke snížení jejich osobního ohodnocení. Případem se zabývá pelhřimovská radnice, která je zřizovatelem ZŠ, ale také školní inspekce. TN.cz (2016) Samozřejmě podle tohoto případu nemůžeme usuzovat na celou školu, ale když se zde objevila šikana, mohlo by se záporné chování žáků objevovat i ve výsledcích výzkumu a měli bychom na to brát zřetel.

(6 položek). Další skupinu tvořily morální představy a konvence týkající se etikety a názory na jednání s ostatními všeobecně (21 položek). Dělení zobrazuje tabulka číslo 1.

Tabulka č. 1 – Význam jednotlivých položek v dotazníku

Význam	Položky
Kladné jednání se spolužáky	Omluvit se, když někoho uhodíš
	Pomoc spolužačce, které se rozsypaly pomůcky
	Půjčení pomůcek spolužákovi
	Zastávání se slabšího, rvačka kvůli němu
	Pustit spolužáka do dveří
Záporné jednání se spolužáky	Neodpovědět spolužákům na pozdrav
	Lhaní spolužákům (nevím, co bylo za úkol)
	Násilné zbití spolužáka do krve
	Nechtěná krádež tužky spolužákovi
	Posmívání se někomu, jaké má oblečení; že dostal špatnou známku, že nemá dotykový mobil
	Půjčování si pomůcek od spolužáka bez dovolení
	Rvačky (bitky, násilí) pro zábavu
	Úmyslná krádež osobní věci (mobilu) spolužákovi
	Úmyslné maření práce ostatních, trhání výkresů
	Úmyslné špatné napovídání zkoušenému spolužákovi
	Urážení, nadávání spolužákům
	Zlomyslnosti spolužákům (rozbitá židle, žvýkačka na sedátku)
Kladné jednání s učiteli	Pomoc učiteli s pomůckami, se smazáním tabule
	Nabídnutí pití učiteli, když se začne dusit
	Omluvit se, když zapomenu domácí úkol
Záporné jednání s učiteli	Focení nebo natáčení učitele bez jeho souhlasu
	Lhaní vyučujícím (nemám žákovskou knížku)
	Odmlouvání učitelům, odmítání jít k tabuli
	Rušení při výuce, vykřikování
	Urážení, nadávání učitelům
	Zlomyslnosti učitelům (rozbitá židle, žvýkačka na sedátku)
Morálka, etiketa, ohled na ostatní (např. i pracovníky školy)	Házení předmětů po třídě nebo mimo odpadkový koš
	Houpání na židli
	Konsumace jídla při výuce
	Nečinné přihlížení, jak ostatní šikanují spolužáka
	Nedovolené otevírání oken, používání elektrických přístrojů a výukových pomůcek
	Nesplnění domácího úkolu
	Nesplnění povinností zadané služby
	Nošení zakázaných věcí do školy (nožů, alkoholu, cigaret) a jejich užívání
	Opsané domácí úkoly, referáty stažené z internetu, opisování při písemce
	Plivání ve škole na zem
	Pohyb po škole v mokré, znečištěné obuvi
	Porušení bezpečnostních pokynů (neutřená vylitá voda na podlaze)
	Posmívání se někomu, jaké má oblečení; že dostal špatnou známku, že

	nemá dotykový mobil
	Poškození školního majetku (počmárané lavice)
	Používání a nevypnutí mobilu při výuce
	Pozdní příchod na vyučovací hodinu
	Rozbrečet se, když dostaneš špatnou známku
	Předstírání nemoci, abych nemusel/a do školy
	Vstup na zakázaná místa (do kotelny, na toalety učitelů, do sborovny bez zaklepání...)
	Vyklánění se z oken, naklánění se přes zábradlí

Žáci měli za úkol hodnotit obecné chování neboli podle kritéria „Jak moc si myslíte, že je toto chování v pořádku?“ na škále 1-5, přičemž 1 znamenala odpověď *Naprosto v pořádku, správné jednání* a 5 vyjadřovala odpověď *Naprosto nepřijatelné, musí být potrestáno*.

Druhá tabulka, kterou žáci obdrželi, obsahovala soupis stejných situací, které měly být hodnoceny z vlastního pohledu žáků podle kritéria „Jak se chováte vy sami, popř. jak byste se v dané situaci zachovali?“ Škála byla opět v rozmezí 1-5, při čemž 1 znamenala odpověď *Dělám pořádek (každý den), bez problému bych udělal/a* a 5 *Nikdy bych neudělal/a*.

Zároveň bych ráda upozornila na skutečnost, že zadání, podle kterého měli žáci hodnotit jednotlivé chování, bylo sestaveno co nejlogičtěji, s ohledem na princip známkování, s nímž mají žáci zkušenosti: Jednalo-li se o **kladné jednání** (k učitelům i spolužákům, obecné i vlastní), stupeň hodnocení na škále 1-5 stoupal s mírou nevhodnosti uvedeného jednání. Tzn. např. hodnocení chování *Omluvit se, když někoho uhodíš* stupněm 5 znamenalo *Nikdy bych (to) neudělal/a*. Tedy čím vyšší hodnoticí stupeň, tím negativnější vyjadřuje chování.

Oproti tomu u otázek na **záporné chování** (k učitelům i spolužákům, obecné i vlastní) a **morálku** znamenala vyšší hodnota pozitivnější jednání. Tzn. u příkladu *Neodpovědět spolužákovi na pozdrav* byla odpověď 5 *Nikdy bych neudělal/a* hodnocena jako správné jednání. Zde tedy platí čím vyšší hodnoticí stupeň, tím pozitivnější vyjadřuje chování.

4 Průběh výzkumu

Na návštěvě škol jsem se nejdříve domluvila s řediteli obou škol prostřednictvím e-mailu. Výzkum probíhal na ZŠ Krásovy domky v 7. A asi 35 minut, v 7. B asi 40 minut. Na ZŠ Komenského v 7. A asi 40 minut a v 7. B asi 35 minut.

Po příchodu do školy jsem se seznámila s učiteli, kteří měli v těchto hodinách žáky vyučovat. Ti mě poté před třídou představili a poté buď seděli ve třídě vzadu, nebo ze třídy odešli.

Následovně jsem se představila i já sama, vysvětlila jsem, že bych potřebovala pomoc žáků při vyplňování dotazníků pro svou bakalářskou práci zaměřenou na chování. Blíže jsem téma nespecifikovala. Zdůraznila jsem, že šetření je anonymní, čili že se nikdo nedozví, jak konkrétně každý z nich odpověděl. Žáci dostali možnost šetření se nezúčastnit, nikdo ji ale nevyužil. Mohli se mě kdykoli na cokoli zeptat, ale nesměli se bavit mezi sebou.

Na ZŠ Komenského jsem zadával dotazníky s kolegyní, která mi pomáhala se sbíráním dat. Její asistence spočívala v tom, že rozdávala a sbírala dotazníky a sledovala spolu se mnou průběh vyplňování. Na ZŠ Krásovy domky jsem šla sama. V každé třídě jsem popsala, jak bude šetření probíhat a poté jsem ho i realizovala. Každý dostal dotazník s názvem *Obecné chování*, na který napsal číslo, které jsem mu řekla já nebo moje kolegyně. Jednalo se o pořadové číslo pro pozdější zpracování. Dále zakroužkoval, zda se jedná o muže nebo ženu. Poté už hodnotil jednotlivé situace pomocí tabulky v každém z obou dotazníků.

Když jsem se ujistila, že mají všichni vyplněno, dotazníky jsem sesbírala a rozdala druhou část, tedy tabulku s názvem *Moje chování*. Žáci je opět očíslovali a hodnotili situace podle toho, jestli a jak často se tak chovají, popř. do jaké míry by byli ochotni se tak zachovat na škále 1-5 podle tabulky.

Vyplnění každé tabulky trvalo asi 20 minut. Šetření tedy zabralo v každé třídě jednu vyučovací hodinu.

Nejdříve jsem sbírala data na ZŠ Komenského, kde jsem byla s kolegyní, která mi pomáhala s rozdáváním a sbíráním dotazníků. Třída působila vstřícně a hodně živě. Návštěva v 7. B byla bez větších problémů, dívky se doptávaly a bylo vidět, že se snaží pracovat s maximálním nasazením. V 7. A byli žáci více neukázněni, jednoho chlapce jsem musela požádat, aby si přisednul do první lavice, aby se mohl soustředit a nerušil spolužáky. S nevolí mě tedy poslechl. Žádné větší problémy jsem ale nesledovala a ani jednání tohoto chlapce nijak nenarušilo průběh vyplňování dotazníků, vnímala jsem to jako projev zdravé třídy.

Sbírání dat na ZŠ Krásovy domky jsem prováděla sama. Žáci zde byli klidní. Vyplňování neprobíhalo ve stejném tempu – zatímco někteří žáci už měli hotovo, dalším to trvalo déle. V dotazníku ze 7. A se dokonce objevil dotazník, v němž byly zaškrtnuté

odpovědi ano a ne. Jedinec zřejmě nepochopil zadání. Mrzí mě, že se nezeptal nebo neujistil, zda to dělá správně.

Celkově se v dotaznících vyskytlo jenom několik málo otázek, u kterých chyběly odpovědi. Myslím, si, že to zapříčinila spíše nepozornost. Sbírání dat ve všech třídách bavilo mě a myslím si, že i žáky. Moje obavy z výsměchu, odmítnutí spolupráce a agrese byly zbytečné.

5 Hypotézy

Ve výzkumu jsem si stanovila následujících šest hypotéz vycházejících z mých předchozích pracovních zkušeností s mládeží.

1. **Chlapci by spíše jednali způsobem, o kterém ví, že je nesprávný, než dívky.**

Předpokládám, že v soupisu dotazníku na Obecné chování se chlapci vyjádří způsobem, z něhož bude zřejmé, že více méně vědí, co je a co není správné, ale přesto by se podle vlastních představ oni sami zachovali hůře než tímto pro ně preskriptivním způsobem (viz soupis výroků Moje chování).

2. **Neempatické a neohleduplné jednání k učitelům budou brát dívky i chlapci jako něco běžného, nebude to pro ně nic neobvyklého.**

Myslím si, že mnozí dospívající automaticky vnímají učitele a všechny autority s nedůvěrou, jako protivníky. Tento postoj, v němž se pravděpodobně ještě vzájemně utvrzují, se posléze stává jejich společným očekáváním. Pro skupinu teenagerů je tedy nepřipustné, aby byl učitel, který solidarizuje s žáky, i někdo, komu by naopak pomohl někdo z nich. Ten by pak byl kolektivem prohlášen za „šplhouna“ a zrádce.

3. **Dívky budou oproti hodnocení *obecného chování* nadhodnocovat své *vlastní chování*.**

Zdá se, že dívky mají větší tendenci ke konformitě s obecným očekáváním správného chování než chlapci. Ve srovnání s chlapci mají zřejmě větší potřebu každému vyhovět a být viděny jako ty hodné a správně se rozhodující. Dle Dellasegy a Nixonové (2003) dívky cítí potřebu být přijímány svými vrstevníky, mít shodný názor na módu, hudbu i zájmy jako většina vrstevníků.

4. **Chlapci nebudou průměrně hodnotit jako nejhorší z obecného pohledu (*naprosto nepřipustné*) žádnou skupinu jednání.**

Podle mě to tak bude, protože chlapci se vyznačují tendencí nedávat najevo své pocity a zdá se, že jim nepřipadá tak závažné jako dívkám nebo jak to ve skutečnosti je.

6 Metoda vyhodnocení dat

U získaných dat byla provedena jednocestná analýza rozptylu (ANOVA). Sledovány byly rozdíly u jednotlivých předem stanovených kategorií mezi chlapci a dívkami. Dále jsem se zaměřila na rozdíl mezi obecným a vlastním chováním, který jsem analyzovala pomocí párového T-testu.

7 Výsledky

Nejdříve jsem porovnávala chování chlapců a dívek.

Jednocestná analýza rozptylu (ANOVA)

Tabulka č. 2 - Popisná statistika škál - chlapci a dívky

Jednání	Pohlaví	N	Průměrná hodnota součtové škály	Průměrná odpověď	Směrodatná odchylka
O – spolužáci kladné	CH	42	6,90	1,38	2,72
	D	48	6,65	1,33	1,97
O – spolužáci záporné	CH	44	44,53	3,71	4,99
	D	48	45,71	3,81	4,01
O – učitelé kladné	CH	44	4,50	1,5	2,03
	D	48	3,69	1,23	1,07
O – učitelé záporné	CH	43	24,67	4,11	3,05
	D	47	25,02	4,17	2,28
O – morálka	CH	43	69,93	3,5	7,27
	D	48	67,96	3,4	7,22
M – spolužáci kladné	CH	43	9,81	1,96	3,86
	D	48	8,65	1,73	2,64
M – spolužáci záporné	CH	43	51,30	4,23	5,41
	D	48	52,27	4,36	4,62
M – učitelé kladné	CH	43	6,19	2,06	2,45
	D	47	5,66	1,89	2,42
M – učitelé záporné	CH	43	25,93	4,32	3,23
	D	48	27,13	4,52	2,42
M – morálka	CH	42	75,64	3,78	8,09
	D	47	75,23	3,76	7,35
	Celkem	89	75,43		7,67

Tabulka č. 3 - Analýza rozptylu (ANOVA) v porovnání dívek a chlapců

Jednání	Souvislosti	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměr čtverců	F	Sig. (p)
O – spolužáci kladné	Mezi skupinami	1,502	1	1,502	0,272	0,604
	Uvnitř skupin	486,598	88	5,530		
	Celkem	488,100	89			
O – spolužáci záporné	Mezi skupinami	31,653	1	31,653	1,563	0,214
	Uvnitř skupin	1822,616	90	20,251		
	Celkem	1854,269	91			
O – učitelé kladné	Mezi skupinami	15,155	1	15,155	5,897	0,017
	Uvnitř skupin	231,313	90	2,570		
	Celkem	246,467	91			
O – učitelé záporné	Mezi skupinami	2,702	1	2,702	0,377	0,541
	Uvnitř skupin	630,421	88	7,164		
	Celkem	633,122	89			
O – morálka	Mezi skupinami	88,194	1	88,194	1,679	0,198
	Uvnitř skupin	4674,207	89	52,519		
	Celkem	4762,401	90			
M – spolužáci kladné	Mezi skupinami	30,949	1	30,949	2,895	0,092
	Uvnitř skupin	951,491	89	10,691		
	Celkem	982,440	90			
M – spolužáci záporné	Mezi skupinami	21,275	1	21,275	0,847	0,360
	Uvnitř skupin	2234,549	89	25,107		
	Celkem	2255,824	90			
M – učitelé kladné	Mezi skupinami	6,224	1	6,224	1,051	0,308
	Uvnitř skupin	521,065	88	5,921		
	Celkem	527,289	89			
M – učitelé záporné	Mezi skupinami	32,377	1	32,377	4,036	0,048
	Uvnitř skupin	714,041	89	8,023		
	Celkem	746,418	90			
M – morálka	Mezi skupinami	3,707	1	3,707	0,062	0,803
	Uvnitř skupin	5170,068	87	59,426		
	Celkem	5173,775	88			

Z hlediska průměrů v tabulce 2 můžeme celkově říci, že dívky by se zachovaly poněkud lépe než chlapci ve všech situacích, kromě těch, jež se explicitně týkají morálky. Obecně morálnější jsou tedy nepatrně chlapci, ať už se jedná o *obecné* nebo *vlastní chování*.

Dva významné statistické rozdíly můžeme vidět v tabulce číslo 3 u *obecného* kladného chování k učitelům a u *vlastního* záporného chování k učitelům. Určitý trend k významnosti můžeme vidět i u *vlastního* kladného chování ke spolužákům.

Pokud se zaměříme na *obecné* kladné chování k učitelům, můžeme pozorovat, že chlapci by toto chování na stupnici 1-5 hodnotili spíše výše než dívky. To znamená, že pro ně kladné chování k učitelům není tak samozřejmě v pořádku jako na něj pohlíží dívky.

Zdá se, že se chlapci snaží zachovat kamennou tvář. Janošová a kol. (2016) mluví o tzv. *poker face*, a na soucit a spolupráci s ostatními už tedy nezbývá prostor. Pro mnohé chlapce bývá důležitější ukázat, že jsou silnější jak fyzicky tak emočně, a to i na úkor školních výsledků. Někteří žáci mají potřebu komentování rádo by vtipnými či ponižujícími poznámkami jak proti učitelům, tak proti spolužákům. K učitelům žáci ale nemusí cítit nenávist, stává se často obětí útoků proto, aby chlapci ukázali ostatním ve třídě svoji moc. Zároveň se ale do takových situací většinou nedostávají pedagogové, kteří mají ve skupině žáků autoritu. Z hlediska pedagoga je důležité nebrat si poznámky osobně. Většinou nejsou mířeny jako útok proti učitelům, jak píše Janošová a kol. (2016). Podle mě to ale neznamená, že by učitelé toto chování měli ignorovat. Jde spíše o to, aby ho řešili s vědomím jeho podstaty, tedy ne jako osobní útok, ale jako porušení kázně a pravidel, které znemožňují výuku a kazí sociální klima třídy (přátelskost a pocit bezpečí) nejen učitelům, ale i samotným žákům.

Chlapci hodnotí *vlastní* záporné chování k učitelům na stupnici 1-5 výrazně níže než dívky. Zdá se, že by se podle svých slov k učitelům zachovali častěji hůře než dívky.

Podle mě by výsledky mohly být způsobeny tím, že mnohé dívky se většinou snaží o správné chování a záleží jim na tom, aby je tak vnímali i ostatní. Mnozí chlapci se zase snaží před ostatními tvářit, že jim je to jedno. V tomto věku je pro ně zřejmě velmi důležité patřit do party. Dle Janošové a kol. (2016) ohleduplnost a schopnost se podřídít nejsou v daném věku vrstevnickou skupinou hodnoceny jako něco pozitivního. Citliví a vnímaví chlapci si pak prý mohou vyslechnout nadávky jako *buzerant*, *teplouš*, *panic* apod. To je možná důvodem, proč se chovají chladně, odtažitě a k učitelům hůře než dívky.

Zároveň jsou to právě chlapci, kteří zajišťují legraci ve třídě. Takže pokud dělají zlomyslnosti jako je žvýkačka na sedátku, cílem je většinou pobavení ostatních, navíc se tímto jednáním získává ve skupině popularita. Někdy ale neznají mezí a ostatní se už také nebaví. V době dospívání se objevuje rostoucí zájem o druhé pohlaví (Vágnerová, 2012), což může být také příčinou tohoto chlapeckého chování. Ti mívají potřebu se dívkám zalíbit a mnohdy volí tuto cestu.

U *vlastního* kladného chování ke spolužákům můžeme vidět určitý trend k významnosti. Konkrétně jde o to, že chlapci by se podle svých slov chovali ke spolužákům poněkud hůře než dívky.

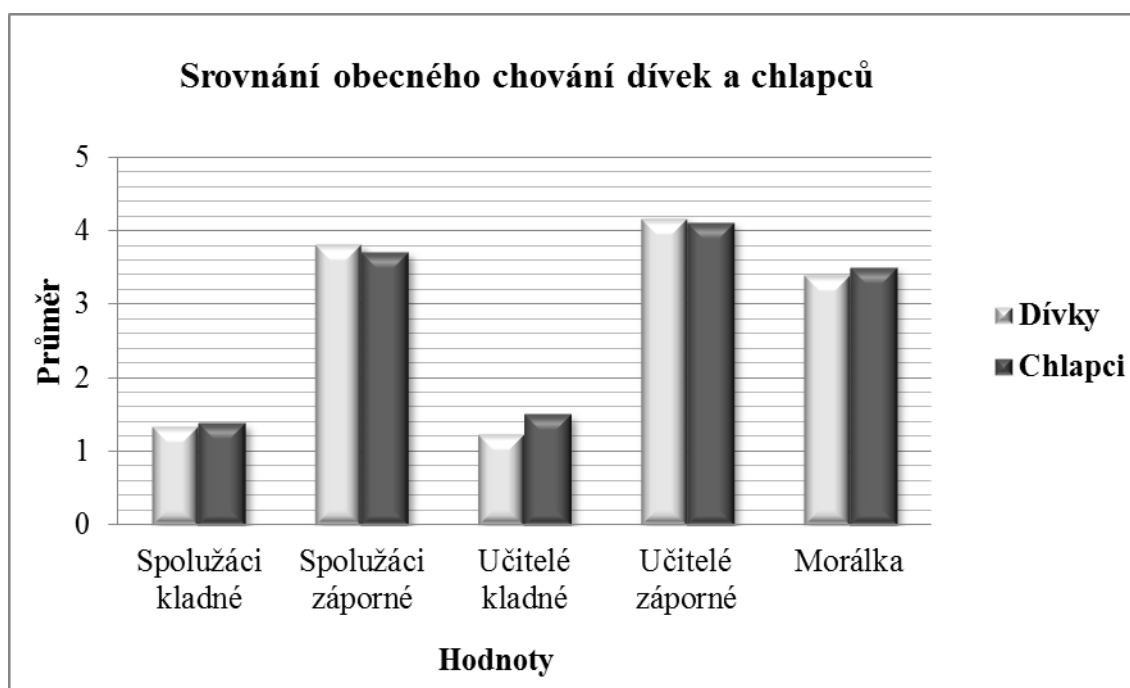
Chlapci sice mají potřebu zaimponovat nejvlivnějším členům své party, případně spolužačce považované za nejhezčí ve třídě. Zřejmě si ale nejsou vědomí toho, že záporným chováním dívky spíše obtěžují a jejich sympatie si tak nezískají. Chlapci mají

nastavenou normu běžného chování k vrstevníkům obecně trochu drsnější než dívky, které se v rámci své dívčí skupinové normy většinou snaží o větší ohleduplnost (Janošová a kol., 2016).

Další problém ve vztahu ke spolužákům může nastat, když dojde k nějaké bitce. Když se jedinec zastane jedné strany, je v očích učitele tím, kdo se pere. Když dojde pro učitele, bude zřejmě pro spolužáky *žalovníčkem*. Pozorovatel se ocitá v těžké situaci, protože se stále snaží být ve třídě oblíbený. Ale žalováním si spolužáky podle mě spíše nezíská. Když se do bitky s dobrým úmyslem pomoci jedné straně nebo bitku rozehnat přidá, může mít problémy kvůli kázní. Nejlepším řešením se v této situaci zdá stát nečinně opodál. Tím ale podle mě žák může potlačovat své přirozené potřeby řešit problém.

Stojí za zmínku, že při hodnocení morálky (kdy vyšší hodnota znamenala lepší chování) by se chlapci překvapivě zachovali (obecně i vlastním chováním) o trochu lépe než dívky. Výsledek je ovšem statisticky nevýznamný.

Graf č. 1 – Srovnání *obecného* chování dívek a chlapců

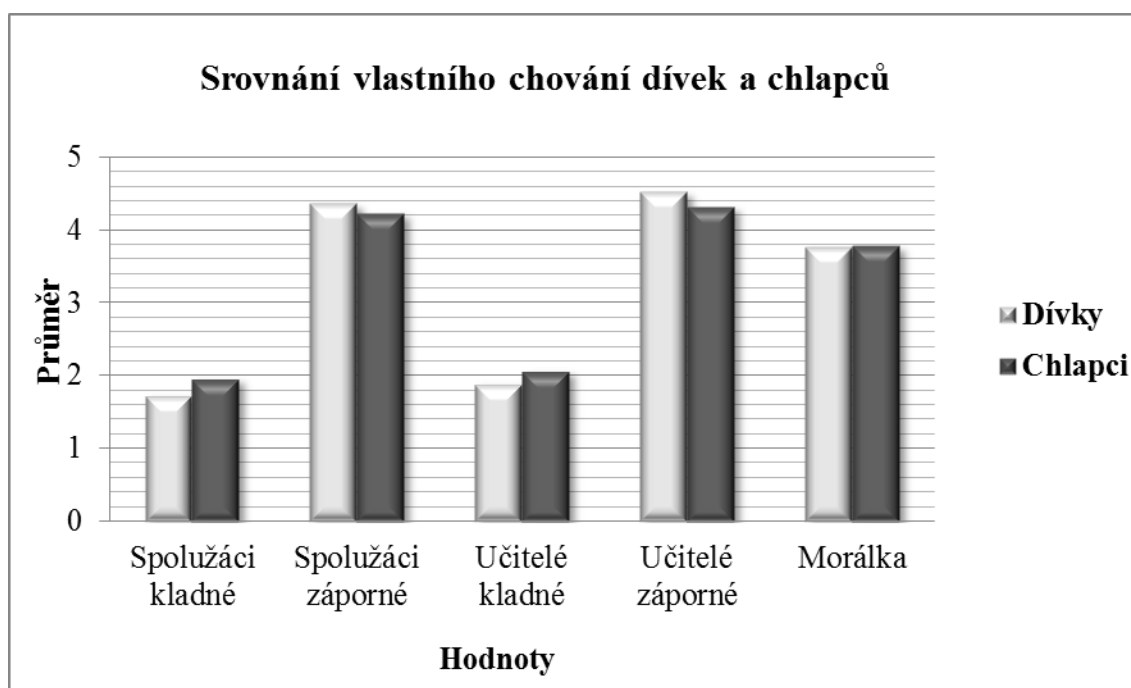


V grafu č. 1 můžeme vidět průměrné odpovědi na otázky týkající se *obecného* chování dívek a chlapců. U otázek mířených na kladný postoj ke spolužákům by dívky i chlapci hodnotili přibližně stejně, a to spíše jako *Neutrální jednání, ani dobré ani špatné*. U otázek mířených na záporné postoje ke spolužákům se průměrně objevila odpověď *Není správné a nedá se tolerovat*. U otázek sledujících záporné postoje k učitelům byla průměrná odpověď *Není správné a nedá se tolerovat*. Otázky mířené na morálku byly

průměrně hodnocené spíše jako *Není správné, ale dá se tolerovat* s tendencí k odpovědi *Není správné a nedá se tolerovat*.

Statisticky významný rozdíl můžeme sledovat, jak už bylo zmíněno, v kladném jednání k učitelům. Zatímco dívky volily průměrně odpověď spíše *Naprosto v pořádku, správné jednání*, chlapci průměrně volili odpověď na pomezí mezi touto odpovědí a *Neutrální jednání, ani dobré ani špatné*.

Graf č. 2 – Srovnání *vlastního* chování dívek a chlapců.



V zobrazeném grafu srovnávajícím vlastní chování dívek a chlapců můžeme pozorovat statisticky významný rozdíl u otázek mířených na záporný postoj k učitelům, kdy odpovědi chlapců vypovídají průměrně blíže k odpovědi *Dělám výjimečně (minimálně 1x ročně)*, *výjimečně bych udělal*, odpovědi dívek jsou výrazně blíže odpovědi *Nikdy bych neudělala*.

U otázek mířených na kladné postoje ke spolužákům i k učitelům se u chlapců i dívek spíše objevuje průměrná odpověď *Dělám často (minimálně 1x týdně)*, *často bych udělal/a*. Průměrná odpověď *Dělám výjimečně (minimálně 1x ročně)*, *výjimečně bych udělal/a* vyšla jako průměrná u otázek mířených na záporné chování ke spolužákům, kde byla ale výrazně výše na stupni 1 až 5 než u otázek mířených na morálku, kde průměrně vyšla také.

Tabulka č. 4 - Popisná statistika pro párový T-test (rozdíly mezi obecným hodnocením a vlastním chováním respondentů)

Pár	Jednání	Průměr	Průměrná odpověď	N	Směrodatná odchylka
Pár 1	O – spolužáci kladné	6,77	1,35	90	2,34
	M – spolužáci kladné	9,19	1,84	90	3,32
Pár 2	O – spolužáci záporné	45,15	3,76	91	4,54
	M – spolužáci záporné	51,81	4,32	91	5,01
Pár 3	O – učitelé kladné	4,10	1,37	90	1,66
	M – učitelé kladné	5,91	1,97	90	2,43
Pár 4	O – učitelé záporné	24,94	4,16	89	2,55
	M – učitelé záporné	26,57	4,43	89	2,90
Pár 5	O – morálka	68,90	3,45	88	7,30
	M – morálka	75,48	3,77	88	7,70

Pozn.: V párovém T-testu, který srovnával obecné hodnocení s osobním chováním, byly zjištěny statisticky signifikantní rozdíly u všech pěti párů škál, hladina významnosti je ve všech případech vyšší než 0,01 (viz tabulka č. 5).

Tabulka č. 5 – Korelační koeficienty mezi párovými škálami

Pár	Obecné & vlastní chování	N	Korelační koeficient	Sig.
Pár 1	Spolužáci kladné	90	0,43	0,000
Pár 2	Spolužáci záporné	91	0,48	0,000
Pár 3	Učitelé kladné	90	0,33	0,001
Pár 4	Učitelé záporné	89	0,46	0,000
Pár 5	Morálka	88	0,54	0,000

Korelační koeficienty mezi párovými škálami ukazuje tabulka číslo 5. Korelace jsou nejvýznamnější u morálky, kde je korelační koeficient 0,54. To znamená, že z hlediska morálky se obecné představy a osobní chování žáků a žákyň liší nejméně ze všech sledovaných ukazatelů. Největší rozpor mezi obecnými představami žáků o vhodném chování a jejich vlastním jednáním se týká vstřícného chování k pedagogům.

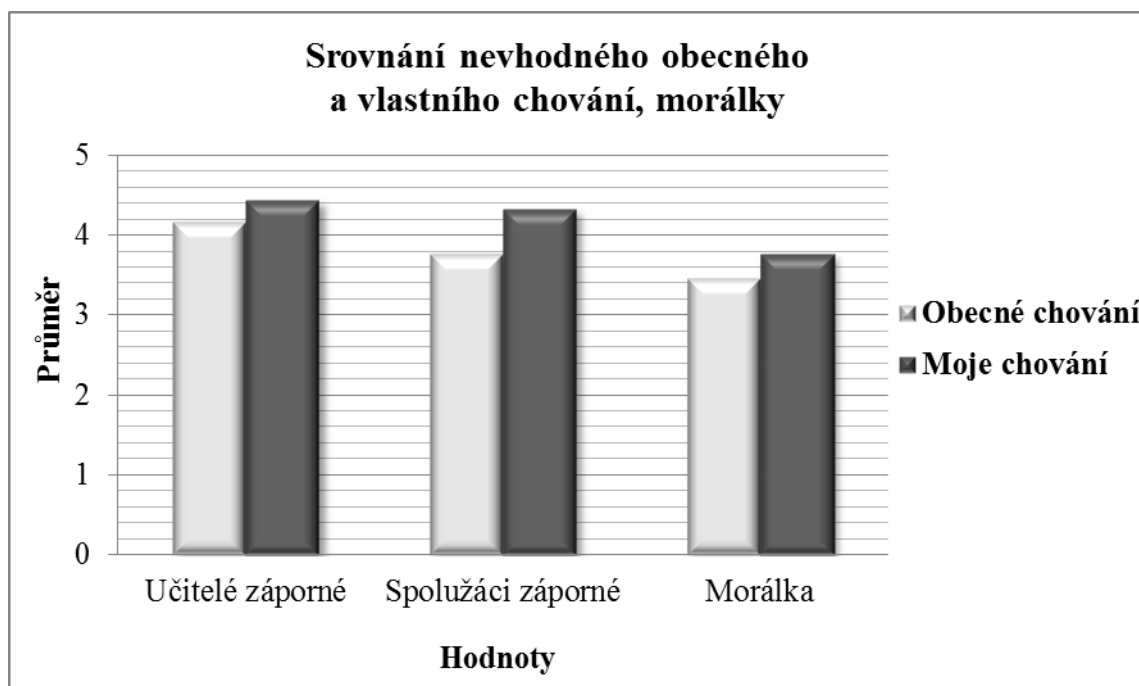
Tabulka číslo 5 uvádí výsledky porovnání hodnocení sledovaných typů přestupků z obecného hlediska a z hlediska toho, jak by se sami respondenti podle svých slov v dané situaci zachovali.

Při analýze je ovšem nutné vzít v potaz, že jednotlivé položky vytvořené pro hodnocení tabulky pro hodnocení *obecného a vlastního chování* nebyly úplně totožné. Některé formulace nebylo možné vytvořit zrcadlově shodně.

V případě záporného chování ke spolužákům, ale i k učitelům a v případě morálky vidíme, že žáci hodnotí své vlastní chování lépe, než jak si myslí, že je obecně správně. Žáci tedy například přestupek nevnímají jako příliš závažný, ale sami by se ho podle svých výpovědí raději nedopustili. Každý z nás má podle mě nevědomky potřebu hodnotit sebe lépe, než jaký ve skutečnosti je, o čemž píše i Keller a kol. (2003, podle Janošové a kol., 2016) a nabízejí k tomu jevu určité vysvětlení. U sebe předpokládáme vyšší morálku než u druhých, protože o svých pocitech studu a viny víme, zatímco o tom, jak se cítí ostatní, nevíme. Keller a kol. (podle Janošové, 2016) v této souvislosti používají pojem *šťastný agresor*. Pokud se někdo chová agresivně a nemá v tváři zlobu ani strach, ale třeba se usmívá, myslíme si, že mu činí útočnost potěšení nebo že mu při nejmenším nevadí. S tím souvisí vysvětlení Baumeistera (1997), který se zaměřuje na význam úsměvu. Můžeme jím dát najevo spokojenost, ale také zakrýváme rozpaky, strach a projevit odstup nebo maskovat, když nevíme, co říci. Takto to může fungovat i v případě agresorů ve školní třídě, kteří někoho ponižují a snaží se tak pobavit i ostatní. Smějí se, i když jim do smíchu není. Na ostatní to ale může působit jako projev krutosti a zvrácenosti.

Přehledněji můžeme výsledky vidět v následujících grafech. Zobrazují, jak si žáci myslí, že je chování správné a jak se ve skutečnosti chovají, popř. jak by se zachovali.

Graf č. 3 - Srovnání obecného a vlastního nevhodného chování k učitelům, spolužákům; morálky

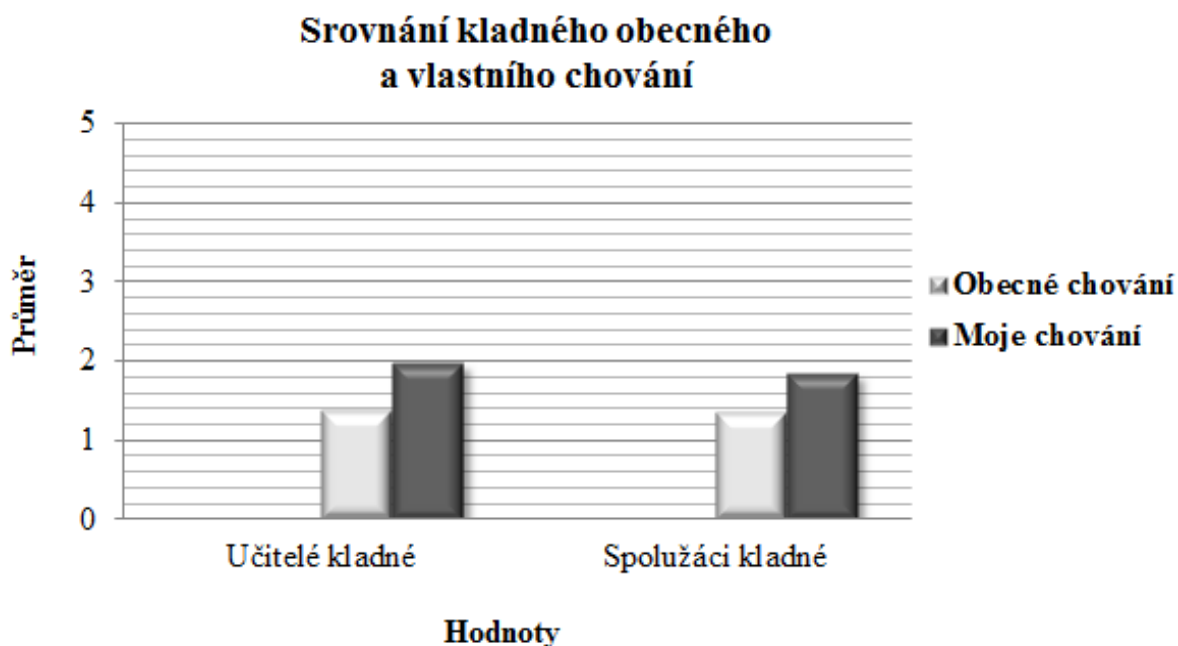


U negativního chování k učitelům a ke spolužákům a otázek týkajících se morálky

znamena čim vyšší hodnota odpovědi, tím lepší jednání. Negativní a nevhodné jednání žáků vůči učitelům podle žáků průměrně spíše *Není správné a nedá se tolerovat*. Osobně by se tak žáci zachovali *Výjimečně (minimálně 1x ročně)*. Obdobně hodnotí žáci záporné chování ke spolužákům. Otázky mířené na morálku byly obecně hodnoceny na pomezí odpovědi *Není správné, ale dá se tolerovat* a *Není správné a nedá se tolerovat*. Průměrně by se tak žáci zachovali spíše *Výjimečně (minimálně 1x ročně)*.

Výsledky v grafu číslo 3 zobrazují, že žáci přestože vědí, jaké chování je správné a jak by se měli chovat, sami by se tak nikdy nezachovali. Vidíme zde výrazný rozdíl mezi obecným a vlastním chováním zejména u otázek zaměřených na záporné chování ke spolužákům. Může být způsoben také tím, že se žáci do těchto situací nedostávají tak často a nedokáží si představit, jak by se v situaci zachovali. Proto volili odpovědi spíše jako *Výjimečně bych udělal/a*

Graf č. 4 – Srovnání obecného a vlastního kladného chování k učitelům, ke spolužákům



V případě kladného chování ke spolužákům a kladného chování k učitelům platí, že čím vyšší hodnocení, tím je chování horší. To znamená, že v těchto otázkách by se podle svých slov žáci zachovali spíše hůře, než jak si myslí, že je to správně. Možná to znamená, že žáci cítí, že nedostačují svým představám o tom, jak by to mělo být. Podle Rogerse (Drapela, 2011) si každý z nás utváří představu o tom, jaký je. Tu nazývá „*reálné já*“.

Vedle ní si lidé také utvářejí představu o tom, jací by být chtěli, tzn. „ideální já“. Míra rozporu mezi reálným a ideálním já se odráží v naší sebeúctě. Rogers zde mluví o kongruenci, což je shoda mezi reálnými přítomnými prožitky a jejich symbolizací v nás samotných, a inkongruenci, která znamená rozpor mezi prožitky a jejich vnímáním. Rozdíl mezi vlastním chováním a představou o tom, co je správné, by zřejmě bylo možné pokládat za jeden z projevů inkongruence. Žáci tedy vědí, jak by se chovat měli, ale nechovají se tak, což u nich může vést k pocitu frustrace.

Kladné jednání k učitelům je, stejně jako kladné jednání ke spolužákům, obecně hodnoceno spíše jako *Naprosto v pořádku, správné jednání* a žáci se takto chovají nebo by se zachovali často (*minimálně 1x týdně*).

T-Test (analýza uvnitř skupin dívek a chlapců)

Tabulka č. 6 - Párový t-test, popisná statistika (dívky)

		Průměr	N	Směrodatná odchylka
Pár 1	O – spolužáci kladné	6,65	48	1,97
	M – spolužáci kladné	8,65	48	2,64
Pár 2	O – učitelé záporné	25,02	47	2,28
	M – učitelé záporné	27,19	47	2,40
Pár 3	O – spolužáci záporné	45,71	48	4,01
	M – spolužáci záporné	52,27	48	4,62
Pár 4	O – učitelé kladné	3,70	47	1,08
	M – učitelé kladné	5,66	47	2,42
Pár 5	O – morálka	68,13	47	7,20
	M – morálka	75,23	47	7,35

Tabulka č. 7 - Párový t-test, korelační analýza (dívky)

Pár	Obecné & vlastní chování	N	Korelační koeficient	Sig.
Pár 1	Spolužáci kladné	48	0,282	0,052
Pár 2	Spolužáci záporné	47	0,460	0,001
Pár 3	Učitelé kladné	48	0,289	0,046
Pár 4	Učitelé záporné	47	0,260	0,078
Pár 5	Morálka	47	0,431	0,002

Tabulka č. 8 – Párový t-test (dívky)

		Párové rozdíly		T	Stupně volnosti	Sig. (dvoucestný)
		Průměr	Směrodatná odchylka			
Pár 1	O – spolužáci kladné	-2,00	2,81	-4,93	47	0,000
	M – spolužáci kladné					
Pár 2	O – učitelé záporné	-2,17	2,43	-6,11	46	0,000
	M – učitelé záporné					
Pár 3	O – spolužáci záporné	-6,56	5,16	-8,80	47	0,000
	M – spolužáci záporné					
Pár 4	O – učitelé kladné	-1,96	2,38	-5,65	46	0,000
	M – učitelé kladné					
Pár 5	O – morálka	-7,11	7,76	-6,28	46	0,000
	M – morálka					

Všechny typy vlastního a obecného chování se v hodnocení dívek signifikantně liší ($p < 0,01$). Korelační vztahy u kladného chování vůči spolužákům i učitelům však byly pod hranicí statistické významnosti. To znamená, že dívky se zde v představě o správném chování a o vlastním chování poněkud rozcházeły.

Tabulka č. 9 - Párový t-test, popisná statistika (chlapci)

		Průměr	N	Směrodatná odchylka
Pár 1	O – spolužáci kladné	6,90	42	2,72
	M – spolužáci kladné	9,81	42	3,90
Pár 2	O – učitelé záporné	24,86	42	2,84
	M – učitelé záporné	25,88	42	3,26
Pár 3	O – spolužáci záporné	44,52	43	5,04
	M – spolužáci záporné	51,30	43	5,41
Pár 4	O – učitelé kladné	4,53	43	2,04
	M – učitelé kladné	6,19	43	2,45
Pár 5	O – morálka	69,79	41	7,40
	M – morálka	75,76	41	8,16

Tabulka č. 10 - Párový t-test, korelační analýza (chlapci)

Pár	Obecné & vlastní chování	N	Korelační koeficient	Sig.
Pár 1	Spolužáci kladné	42	0,52	0,000
Pár 2	Spolužáci záporné	42	0,47	0,002
Pár 3	Učitelé kladné	43	0,61	0,000
Pár 4	Učitelé záporné	43	0,37	0,015
Pár 5	Morálka	41	0,64	0,000

Tabulka č. 11 – Párový t-test (chlapci)

		Párové rozdíly		T	Stupně volnosti	Sig. (dvoucestný)
		Průměr	Směrodatná odchylka			
Pár 1	O – spolužáci kladné	-2,90	3,41	-5,52	41	0,000
	M – spolužáci kladné					
Pár 2	O – učitelé záporné	-1,02	3,16	-2,10	41	0,042
	M – učitelé záporné					
Pár 3	O – spolužáci záporné	-6,78	4,66	-9,54	42	0,000
	M – spolužáci záporné					
Pár 4	O – učitelé kladné	-1,65	2,54	-4,26	42	0,000
	M – učitelé kladné					
Pár 5	O – morálka	-5,95	6,62	-5,76	40	0,000
	M – morálka					

Chlapci se ve srovnání s dívkami ve svých představách o obecném chování a svém vlastním tolik nerozcházel (tab. 10). I zde však byl zároveň zjištěn mezi všemi páry obecného a vlastního chování zároveň statisticky signifikantní rozdíl (tabulka č. 11).

8 Diskuse

Ráda bych v této kapitole srovnala výsledky z výzkumu se stanovenými hypotézami a informacemi uváděnými v odborné literatuře.

1. Chlapci by spíše jednali způsobem, o kterém ví, že je nesprávný, než dívky.

Dle výsledků v tabulce č. 11 byl v představách o obecném vnímání a vlastním chováním u chlapců mezi všemi páry zjištěn pomocí párového t-testu statisticky signifikantní rozdíl, ale všechny párové škály spolu zároveň korelovaly statisticky významně. Chlapci by tedy spíše jednali tak, jak si myslí, že je to obecně správně.

Jinak je tomu u dívek, což můžeme vidět v tabulce č. 6 a 7. Bylo zjištěno, že obecné a vlastní záporné chování vůči učitelům a obecné a vlastní kladné chování vůči spolužákům u dívek koreluje statisticky nevýznamně. V ostatních kategoriích vlastního a obecného chování statisticky významný korelační vztah zachycen byl (všechny sledované kategorie dále vykazovaly statisticky vysoce významné rozdíly v párovém t-testu).

Výsledky tedy naznačují, že ve dvou z pěti sledovaných typů obecného a vlastního chování se dívky na rozdíl od chlapců liší. Hypotéza se tedy oproti očekávání nepotvrdila. Ačkoli se předpokládané chování dívek a chlapců v těchto kategoriích neliší, dívky se v nich poněkud víc odchyľují od vlastních představ. Je také možné, že si dívky v těchto kategoriích víc uvědomují rozpor mezi žádoucím a reálným chováním.

2. Neempatické a neohleduplné jednání k učitelům budou brát dívky i chlapci jako něco běžného, nebude to pro ně nic neobvyklého.

Obecné záporné chování k učitelům hodnotí žáci na škále 1-5 hodnotou 4, tedy jako *Není to správné a nedá se tolerovat*, a sami by se takto zachovali na škále 1-5 spíše *Výjimečně (minimálně 1x ročně)*, tedy na škále hodnotili hodnotou 4. V hodnocení je odpověď obecně i individuálně statisticky spíše srovnatelná ($r=0,46$, $p<0,01$).

Hypotéza nebyla potvrzena, protože jsem očekávala, že žáci budou toto jednání vnímat jako něco běžného.

Výsledky nám tedy přinesly fakt, že neempatické a neohleduplné jednání k učitelům žáci neberou jako něco běžného. Vědí tedy, že přinejmenším záměrné chování tohoto druhu je v zásadě nepřijatelné. Na stupnici 1-5 žáci toto chování označili průměrně hodnotou blízkou stupni 4, což tedy neznamená, že by takové jednání bylo nejhorší. Zároveň to ale může znamenat, že žáci stále cítí k učitelům povinnost jednat slušně, což bych osobně neočekávala. Důvodem může být i strach z kázeňských postihů nebo jiných nepříjemností, které se vzhledem k žákovi mohou ze strany učitele objevit. Vzhledem k tomu, že vyplňování dotazníků bylo anonymní, mohli respondenti napsat svůj názor svobodněji, než by tomu bylo v případě veřejné diskuse nebo veřejného hlasování. Vliv sociální konformity (Vágnerová, 2005) zde byl tedy z velké části eliminován.

3. Dívky budou oproti hodnocení *obecného chování* nadhodnocovat své *vlastní chování*.

Ve třech z pěti zkoumaných oblastí byla zjištěna signifikantní shoda, tzn. jsou statisticky podobné. Ve dvou z pěti oblastí se hodnocení obecného chování a vlastního vnímání dívek signifikantně liší ($p<0,01$).

V tabulce č. 7 vidíme, že obecné vnímání a vlastní chování v jednotlivých situacích se u otázek zaměřených na kladné chování ke spolužákům (0,052) a na kladné chování k učitelům (0,078) významně neliší, protože hodnoty nejsou nižší než 0,05.

Dívky by dle tabulky č. 2 obecné kladné chování ke spolužákům (i k učitelům) hodnotily v průměru jako *Naprosto v pořádku, správně jednání*, tedy odpovědi blízké stupni 1 na škále 1-5. Oproti tomu dívky průměrně hodnotily vlastní kladné chování ke spolužákům (i k učitelům) hodnotou blíže stupni 2 na škále 1-5, tedy jako *Dělám často (minimálně 1x týdně)* ne hodnotou 1, tedy *Každý den*, jak by se dalo předpokládat. Statistický rozdíl mezi škálami kladného chování ke spolužákům je 0,052, a to podle tabulky č. 7. Podle výsledků ve stejné tabulce je statistický rozdíl mezi škálami záporného chování k učitelům je 0,078. V těchto dvou oblastech byly korelační vztahy pod hranicí

statistické významnosti. To znamená, že dívky se zde v představě o správném chování a vlastním chování poněkud rozcházely.

Celkově by se tedy dívky ve třech oblastech z pěti zachovaly srovnatelně vzhledem k tomu, jak si myslí, že je to obecně správně. Ve dvou oblastech z pěti se pak jejich obecné vnímání rozcházelo s jejich vlastním chováním. Jednalo se o oblasti kladného chování ke spolužákům a kladného chování k učitelům. Zachovaly by se vhodným způsobem méně často, než jak si myslí, že je obecně správně. Své vlastní chování dívky tedy nenadhodnocovaly, ale podhodnocovaly. Hypotéza se tedy nepotvrdila.

4. Chlapci nebudou průměrně hodnotit jako nejhorší z obecného pohledu (*naprosto nepřípustné*) žádnou skupinu jednání.

Výsledky pro hypotézu vidíme v tabulce č. 2. Chlapci na všechny otázky odpověděli dle tabulky v rozmezí 1 až 4, neboli *Naprosto v pořádku až Není správné a nedá se tolerovat*.

Odpověď *Naprosto nepřípustné* se tedy v žádné oblasti průměrně neobjevila.

Chlapci průměrně hodnotili otázky zaměřené na kladné chování ke spolužákům hodnotou blízkou se 1 na stupnici 1-5, tedy *Naprosto v pořádku, správně jednání*. Kladné chování k učitelům je průměrně na pomezí mezi hodnotou 1 a 2 na stupnici 1-5, tedy mezi *Naprosto v pořádku, správně jednání* a *Neutrální jednání, ani dobré ani špatné*. Otázky zaměřené na morálku byly průměrně hodnoceny přesně mezi hodnotami 3 a 4 na škále 1-5, tedy *Není to správné, ale dá se tolerovat* a *Není to správné a nedá se tolerovat*. Záporné chování ke spolužákům je průměrně hodnoceno spíše hodnotou 4 (konkrétně 3,7) na stupnici 1-5, tedy *Není to správné a nedá se tolerovat*.

Nejvyšší hodnotu (nejvíce se přiblížili odpovědi 5 na škále 1-5, tedy *Naprosto nepřípustné*) získala oblast týkající se záporného chování k učitelům. Průměrná odpověď byla 4,1, tedy nejvíce se blížila 4. stupni z pěti možných. Tento trend mě zaujal, protože u chlapců bych u této oblasti čekala opak, neboli že chlapci budou záporné chování k učitelům průměrně hodnotit přinejmenším jako *Není správné, ale dá se tolerovat*, tedy skoro o dva stupně jinak.

Hypotéza se tedy potvrdila. Chlapci průměrně nehodnotí žádnou skupinu jednání za nejhorší z obecného pohledu. Podle mě je to proto, že chlapci se spíše zdržují extrémních názorů a nevnímají vlastně nic příliš vyhraněně.

Zajímavé je, že ani dívky nehodnotily žádnou skupinu chování průměrně jako nejhorší, tedy hodnotou 5 na stupnici 1-5. Nejvyšší hodnotu (nejvíce se přiblížily odpovědi 5 na škále 1-5, tedy *Naprosto nepřípustné*) získala stejně jako u chlapců oblast záporného

chování k učitelům. Dívky dokonce hodnotily tuto oblast výše, než chlapci, protože průměrná odpověď byla u dívek 4,2 (u chlapců 4,1), tedy na škále 1-5, tedy *Není to správné a nedá se tolerovat velmi podobná*.

Závěr

V závěru své bakalářské práce bych chtěla shrnout získané poznatky, ráda bych také uvedla zajímavé výsledky z empirické části a zároveň slabé stránky výzkumu.

Cílem mé práce bylo poukázat na problematiku školní kázně, resp. nekázně. Překvapilo mě, kolik různých klasifikací poruch chování existuje. Zaujal mě pojem normóza, který popisuje nezdravou snahu být normální. Uvědomila jsem si, že funkce kázně nám z širší perspektivy vlastně dávají pocit bezpečí. Bez nich by naše společnost nemohla fungovat. Můžeme díky nim tušit, jak se ostatní zachovají. Povědomí o této skutečnosti je patrně důležité i pro děti a dospívající při jejich výchově přizpůsobování se pravidlům a normám.

V empirické části byla pozornost zaměřena na představy o kázni žáků sedmých ročníků. Výzkum byl proveden ve dvou pelhřimovských školách (čtyřech třídách) pomocí dotazníků zaměřených na obecné představy o určitém chování a na představy o vlastním chování respondentů v jednotlivých situacích. Zkoumala jsem, jaký je vztah mezi obecným hodnocením situací a vlastním chováním dotázaných. Dále jsem se zaměřila na mezipohlavní rozdíly. Sledovány byly rozdíly mezi dívkami a chlapci v případě žádoucího a nevhodného chování ke spolužákům i učitelům i obecně.

Obecně se ukazuje, že žáci relativně vědí, jaké jednání je nevhodné a odsuzují ho a podle svých slov by se také nevhodně nezachovaly. Vědí tedy, co se má a co se nemá dělat.

Chování dívek a chlapců se podle jejich slov významně neliší, stejně jako je přibližně shodné jejich obecné vnímání situací.

Rozdíly mezi hodnocením obecného vnímání a vlastního chování nebyli příliš veliké. Znamená to, že žáci se chovají podle toho, jak si myslí, že to je nebo není správné.

Jednou ze slabin výzkumu byl počet respondentů, protože v omezeném počtu respondentů jsem mohla zachytit pouze malý vzorek žáků. Výsledky tedy nemusí vypovídat o celé populaci dětí daného věku. Dalším negativem mohlo být množství situací, které měli žáci hodnotit, kterých bylo 45, a hodnocení museli provádět dvakrát z dvou různých úhlů pohledu. To pro ně mohlo být náročné na koncentraci a odpovědi tedy mohou být zkreslené.

Další zkoumání by se mohlo zabývat vztahem kázně a místem bydliště žáků nebo závislostí kázně na počtu sourozenců, resp. jestli jsou ukázněnější jedináčci či nikoliv. Zajímavé by také mohlo být sledovat žáky s kázeňskými problémy v dalších letech i v jejich dospělém životě. Užitečná by byla také srovnávací analýza mezi životem jejich a životem lidí bez kázeňských problémů.

Seznam použité literatury

Bibliografie

- BAUMEISTER, R. F. *Evil inside human violence and cruelty*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001c, 198 s.
- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 260 s.
- ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. vyd., v nakl. H. Praha: H, 1998, 206 s.
- COAN, R. W. *Optimální osobnost a duševní zdraví: hrdina, umělec, mudrc nebo světec?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 232 s.
- DELLASEGA, Ch., NIXON, Ch. *Girl Wars: 12 Strategies That Will End Female Bullying*. New York: Simon, 2003.
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2011
- JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., KRESSA, J., DĚDOVÁ, M. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016.
- JEDLIČKA, R. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 246 s.
- KOPŘIVA, P. NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2015, 286 s.
- KURCINKA, M. S. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 284 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002.
- MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, c2003, 195 s.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency.
- MÜHLAN, E. *Proč hned vybuchnout?: [různé temperamenty v rodině]*. Vyd. 1. Praha: Advent-Orion, 1996, 73 s.
- PIK, D. *TN.cz*. 22. 2. 2016 [cit. 2016-02-29]. <<http://tn.nova.cz/clanek/televizni-noviny/televizni-noviny-22-2.html>>

- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010.
- POKORNÁ, V. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Dotisk. Praha: Karolinum, 1993.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada).
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. - Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 170 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 815 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012.
- VITÁSKOVÁ, K. *Etopedie: vybrané okruhy etopedické problematiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005.
- Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 291/1991 Sb., o základní škole.*
- WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C., MARTIN, M. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 322 s.
- WEIL, P., LELOUP, J-Y., CREMA, R. *Normóza: patologie normalnosti*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2009. 228 s.
- WHELLDALL, K. *Discipline in Schools: Psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge, 1992.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004
- Zákon o rodině č. 94/1963 Sb., in: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004

Články

- BENDL, S. *Kázeň jako ochrana žáků a učitelů ve školách*. In: *Pedagogická revue: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*, roč. 57, č. 4 (2005), s. 362-376.

- BENDL, S. *Kázeňské metody a prostředky*. In: Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, roč. 7, č. 6 (2001b), s. 12-13.
- BENDL, S. *Kázeňské metody a prostředky*. In: Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, roč. 7, č. 7 (2001a), s. 10-11.
- ČAPEK, R. *Kázeň ve třídách I.: Proč jsou děti ve škole?* In: Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, roč. 13, č. 2 (2007a), s. 5-6
- ČAPEK, R. *Kázeň ve třídách III.: Jak regulovat nevhodné chování?* In: Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, roč. 13, č. 4 (2007), s. 11-12.
- ČAPEK, R. *Kázeň ve třídách III.: Jak regulovat nevhodné chování?* In: Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, roč. 13, č. 4 (2007b), s. 11-12.
- FRÁŇOVÁ, L., 2010. *Školní šikana z pohledu morální kognice: přehled vybraných poznatků*. In: Československá psychologie, roč. 54, č. 2 (2010), s. 175-185.
- LEE, R. 1980. *Vyučovanie hodnôt*. In: Beyond coping some Appaches to Social Education. London: Maryvale Institute. 1993.
- VOJTOVÁ, V. *Kázeňská politika školy*. In: Komenský: Časopis pro učitele základní školy, roč. 129, č. 3 (2004/2005), s. 3-7.

Summary

This thesis deals with disciplinary issues at schools. It is divided into two parts. The theoretical part summarizes the views of scientific literature on discipline and disciplinary issues. The goal of the empirical part is the evaluation of research on relations between general and personal perception and the difference between perception of boys and girls. The results have shown that there is not a big difference between boys' and girls' perception, neither between their perception of general and personal behaviour.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník zaměřený na hodnocení obecné chování

Příloha č. 2 – Dotazník zaměřený na hodnocení vlastního chování

Příloha č. 1 – Dotazník zaměřený na hodnocení obecné chování**Zakroužkujte: MUŽ ŽENA**

1. Napište do sloupce **OBECNÉ CHOVÁNÍ** čísla 1-5 podle toho, jak moc si myslíte, že je chování v pořádku.

Jak bys ohodnotil/a dané přestupky ve škole

OBECNÉ CHOVÁNÍ	Hodnocení
Naprosto v pořádku, správně jednání	1
Neutrální jednání, ani dobré ani špatné	2
Není to správné, ale dá se tolerovat	3
Není to správné a nedá se tolerovat	4
Naprosto nepřípustné, musí být potrestáno	5

Situace	Obecné chování
Focení nebo natáčení učitele bez jeho souhlasu	
Házení předmětů po třídě nebo mimo odpadkový koš	
Houpání na židli	
Konzumace jídla při výuce	
Lhaní spolužákům (nevím, co bylo za úkol)	
Lhaní vyučujícím (nemám žákovskou knížku)	
Nabídnutí pití učiteli, když se začne dusit	
Násilné zbití spolužáka do krve	
Nečinné přihlížení, jak ostatní šikanují spolužáka	
Nedovolené otevírání oken, používání elektrických přístrojů a výukových pomůcek	
Nechtěná krádež tužky spolužákovi	
Neodpovědět spolužákům na pozdrav	
Nesplnění domácího úkolu	
Nesplnění povinností zadané služby	
Nošení zakázaných věcí do školy (nožů, alkoholu, cigaret) a jejich užívání	
Odmlouvání učitelům, odmítání jít k tabuli	
Omluvit se, když někoho uhodíš	
Omluvit se, když zapomenu domácí úkol	
Opsané domácí úkoly, referáty stažené z internetu, opisování při písemce	
Plivání ve škole na zem	
Pohyb po škole v mokré, znečištěné obuvi	
Pomoc spolužačce, které se rozsypaly pomůcky na chodbě	
Pomoc učiteli s pomůckami, se smazáním tabule	
Porušení bezpečnostních pokynů (neutřená voda na podlaze)	
Posmívání se někomu, jaké má oblečení; že dostal špatnou známku; že nemá dotykový mobil	

Poškození školního majetku (počmárané lavice)	
Používání a nevypnutí mobilu při výuce	
Pozdní příchod na vyučovací hodinu	
Předstírání nemoci, abych nemusel/a do školy	
Půjčení pomůcek spolužákovi	
Půjčování si pomůcek od spolužáka bez dovození	
Pustit spolužáka do dveří	
Rozbrečet se, když dostaneš špatnou známku	
Rušení při výuce, vykřikování	
Rvačky (bitky, násilí) pro zábavu, pošťuchování	
Úmyslná krádež osobní věci (mobilu) spolužákovi	
Úmyslné maření práce ostatních, trhání výkresů	
Úmyslné špatné napovídání zkoušenému spolužákovi	
Urážení, nadávání spolužákům	
Urážení, nadávání učitelům	
Vstup na zakázaná místa (do kotelny, na toalety učitelů; do sborovny bez zaklepání...)	
Vyklánění se z oken, naklánění se přes zábradlí	
Zastávání se slabšího, rvačka kvůli němu	
Zlomyslnosti spolužákům (rozbitá židle, žvýkačka na sedátku)	
Zlomyslnosti učitelům (rozbitá židle, žvýkačka na sedátku)	

Příloha č. 2 – Dotazník zaměřený na hodnocení vlastního chování**Zakroužkujte: MUŽ ŽENA**

2. Napište do sloupce **MOJE CHOVÁNÍ** čísla 1-5 podle toho, jestli a jak často se tak chováte vy sami, popřípadě jak byste se zachovali v dané situaci.

Jak bys ohodnotil/a dané přestupky ve škole

MOJE CHOVÁNÍ	Hodnocení
Dělám pořád (každý den), bez problému bych udělal/a	1
Dělám často (minimálně 1x týdně), často bych udělal/a	2
Dělám občas (minimálně 1x měsíčně), občas bych udělal/a	3
Dělám výjimečně (minimálně 1x ročně), výjimečně bych udělal/a	4
Nikdy bych neudělal/a	5

Situace	Moje chování
Focení nebo natáčení učitele bez jeho souhlasu	
Házení předmětů po třídě nebo mimo odpadkový koš	
Houpání na židli	
Konzumace jídla při výuce	
Lhaní spolužákům (nevím, co bylo za úkol)	
Lhaní vyučujícím (nemám žákovskou knížku)	
Nabídnutí pití učiteli, když se začne dusit	
Násilné zbití spolužáka do krve	
Nečinné přihlížení, jak ostatní šikanují spolužáka	
Nedovolené otevírání oken, používání elektrických přístrojů a výukových pomůcek	
Nechtěná krádež tužky spolužákovi	
Neodpovědět spolužákům na pozdrav	
Nesplnění domácího úkolu	
Nesplnění povinností zadané služby	
Nošení zakázaných věcí do školy (nožů, alkoholu, cigaret) a jejich užívání	
Odmlouvání učitelům, odmítání jít k tabuli	
Omluvit se, když někoho uhodíš	
Omluvit se, když zapomenu domácí úkol	
Opsané domácí úkoly, referáty stažené z internetu, opisování při písemce	
Plivání ve škole na zem	
Pohyb po škole v mokré, znečištěné obuvi	
Pomoc spolužačce, které se rozsypaly pomůcky na chodbě	
Pomoc učiteli s pomůckami, se smazáním tabule	
Porušení bezpečnostních pokynů (neutřená voda na podlaze)	
Posmívání se někomu, jaké má oblečení; že dostal špatnou známku; že nemá dotykový mobil	
Poškození školního majetku (počmárané lavice)	

Používání a nevypnutí mobilu při výuce	
Pozdní příchod na vyučovací hodinu	
Předstírání nemoci, abych nemusel/a do školy	
Půjčení pomůcek spolužákovi	
Půjčování si pomůcek od spolužáka bez dovození	
Pustit spolužáka do dveří	
Rozbrečet se, když dostaneš špatnou známku	
Rušení při výuce, vykřikování	
Rvačky (bitky, násilí) pro zábavu, pošťuchování	
Úmyslná krádež osobní věci (mobilu) spolužákovi	
Úmyslné maření práce ostatních, trhání výkresů	
Úmyslné špatné napovídání zkoušenému spolužákovi	
Urážení, nadávání spolužákům	
Urážení, nadávání učitelům	
Vstup na zakázaná místa (do kotelny, na toalety učitelů; do sborovny bez zaklepání...)	
Vyklánění se z oken, naklánění se přes zábradlí	
Zastávání se slabšího, rvačka kvůli němu	
Zlomyslnosti spolužákům (rozbitá židle, žvýkačka na sedátku)	
Zlomyslnosti učitelům (rozbitá židle, žvýkačka na sedátku)	